

УДК 376-056.36-057.874

Ольга Трезуб
Olha Trehub

СУЧАСНІ МЕТОДИ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

MODERN METHODS OF APPLICATION OF PROBLEM STUDY IN THE PROCESS OF TEACHING OF KEY DISCIPLINES

У статті описані сучасні методи проблемного навчання в процесі вивчення дисциплін інформатичного циклу у фаховій підготовці майбутніх учителів технологій. Обґрунтовується ефективність та перспективи використання проблемного навчання у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: *проблемна ситуація, проблемне навчання, проблемні задачі, творчі здібності, дослідницька робота.*

Розробка, розвиток і широке використання інноваційних педагогічних технологій висуває абсолютно нові вимоги до фахової підготовки вчителів і, відповідно, науково-педагогічного складу вищого навчального закладу. Їм необхідно не тільки освоювати нові технології й особливості їх використання, але й переглядати свої дидактичні погляди та позиції, вести наполегливий пошук шляхів і засобів підвищення інтересу студентів та їх мотивації з метою істотної активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, зокрема через застосування нових педагогічних технологій, нових методів і форм навчання [4].

Завдання сучасної освіти вимагає опанування фахівцями методології творчого перетворення світу. Процес творчості включає, перш за все, відкриття нового: нових об'єктів, нових знань, нових проблем та нових методів їх рішення. У зв'язку з цим проблемне навчання як творчий процес представляється у вигляді вирішення нестандартних науково-навчальних завдань нестандартними ж методами. Якщо тренувальні завдання пропонуються студентам для закріплення знань і набуття навичок, то проблемні завдання – це завжди пошук нового способу рішення.

Теорія і практика фахової підготовки із застосуванням технологій проблемного навчання знайшла відображення у дослідженнях О.О. Вахрушева, В.Г. Гетти, М.С. Корця, В.В. Ларіонова, Ю.С. Рамського, П.І. Сікорського, М.Г. Чобітько, Т.В. Яковенко, С.М. Яшанова та ін.

У цих роботах розглянуті різні аспекти проблемного навчання при формуванні інтересу студентів до навчальної діяльності, самостійної реалізації поставлених навчальних цілей, створення можливостей для ефективної адаптації у сучасному світі, що швидко змінюється.

На основі результатів цих досліджень може бути вирішена низка завдань, пов'язаних з організацією методики проблемного навчання майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки у вищому педагогічному закладі освіти в умовах інформатизації освітньої галузі.

Формування професійного мислення студентів – це, по суті, справи вироблення творчого, проблемного підходу. Підготовка вчителів у вищому навчальному закладі повинна сформулювати у фахівця необхідні творчі здібності:

- можливість самостійно побачити і сформулювати проблему;
- здатність висунути гіпотезу, знайти або винайти спосіб її перевірки;
- зібрати дані, проаналізувати їх, запропонувати методику їх обробки;
- здатність сформулювати висновки і побачити можливості практичного застосування отриманих результатів;
- здатність побачити проблему загалом, усі аспекти й етапи її рішення, а при колективній роботі – визначити міру особистої участі у вирішенні проблеми.

Проблемні методи навчання в педагогічному процесі ВНЗ передбачають зміну діяльності студентів на лекціях, семінарах, практичних заняттях і в ході підготовки до них. Проблемні методи навчання є системою методів, яка направлена не на повідомлення студентам готових знань, їх запам'ятовування і відтворення, а на організацію їх для самостійного здобування знань, засвоєння умінь у процесі активної пізнавальної діяльності, направленої на вирішення різних педагогічних ситуацій.

Визначено, що метод проблемного навчання дає найкращі результати, якщо дотримуватися головних умов:

- соціально-педагогічні: демократизація освітнього процесу ВНЗ, ухвалення суб'єктами педагогічного процесу системи цінностей навчання, забезпечення системності, спадкоємності знань, умінь і навичок на всіх етапах підготовки вчителів;

- організаційно-педагогічні: визначення пізнавальних потреб студента; можливість спиратися на пізнавальні можливості та розвиток навчання студента; розвиток професійного мислення і здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу.

Аналіз вищезазначених наукових праць, нормативно-методичної документації, навчальних занять із фахових дисциплін дав змогу виявити низку проблем методики навчання майбутніх учителів технологій із використанням проблемного навчання, які потребують ґрунтовного дослідження.

У нашому дослідженні визначали фахову підготовку майбутніх учителів технологій як процес формування, удосконалення знань, умінь та навичок, особистісних якостей, які є результатом професійної мобільності й практичного досвіду фахівця, спроможного досконало здійснювати технологічну й педагогічну діяльність.

Ґрунтуючись на поглядах науковців з інженерно-педагогічної освіти, стверджуємо, що майбутній учитель технологій спеціальності 6.010103, 8010103 "Технологічна освіта" профілю підготовки «Інформаційні технології та технічний захист інформації» – це фахівець із вищою освітою, який може виконувати свої професійні функції як у педагогічній, так і в інженерній діяльності.

Зазначимо, що процес підготовки майбутніх учителів технологій здійснюється у два етапи: перший етап передбачає підготовку спеціалістів освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр" терміном навчання 4 роки, після чого студенти одержують кваліфікацію молодшого спеціаліста професійно-практичних дисциплін; другий етап – це підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр" з терміном навчання 1 рік на базі освітньо-професійної програми бакалавра, які отримують кваліфікацію інженера-педагога-дослідника.

Намагаючись визначити, наскільки умови навчання фахових дисциплін у педагогічному університеті сприяють розвитку фахових знань, умінь та навичок, необхідних сучасному фахівцю, розглянули робочу та навчальну програми дисциплін інформатичного напрямку.

Робочі навчальні програми з цих дисциплін для студентів спеціалізації «Інформаційні технології та технічний захист інформації», на наш погляд, забезпечують умови для втілення проблемного навчання шляхом залучення нової важливої наукової інформації, яка становить інтерес для студентів та сприяє розвитку їх пізнавальної діяльності, розширенню світогляду, формуванню умінь і навичок, створює умови для необхідної мотивації.

Підручники та навчальні посібники, які задіяні в процесі навчання, побудовані на матеріалах, підібраних із оригінальної наукової літератури й посібників, написаних викладачами фахових кафедр. Отже, немає сумніву, що такі автентичні матеріали мають розвивати науковий інтерес, зацікавленість студентів у майбутній професійній діяльності та сприяти створенню необхідної мотивації й забезпечувати наукову важливість та значимість для майбутніх спеціалістів.

Досвід показує, що студенти не в змозі відразу вирішити сформульовану основну проблему внаслідок відсутності у них необхідних умінь організувати самостійну дослідницьку роботу. Тому потрібне створення послідовної системи допоміжних проблем, які здатні вивести до розуміння основного проблемного питання. Це дозволяє управляти пізнавальною діяльністю студентів та засвоєнням ними знань, умінь та навичок.

Наступним кроком нашого дослідження було обґрунтування теоретичних аспектів впровадження комп'ютерних технологій у процес фахової підготовки майбутніх учителів технологій.

Комп'ютеризація процесу навчання технічних дисциплін в освіті стає предметом усе більш широких досліджень. У сучасному суспільстві дослідники розглядають окремі аспекти застосування ІКТ у системі освіти і зокрема, в проблемному навчанні.

Діяльнісний спосіб вирішення проблемних ситуацій підсилює критичне мислення, ефективність навчання. Проблемний метод навчання при навчанні майбутніх учителів технологій добудовує цю схему шляхом створення проектного компоненту завдяки інформаційно-комп'ютерним технологіям.

Комп'ютер може використовуватися для обробки даних і реєстрації великого масиву експериментальних даних, як засіб комунікації. Це відображає тенденції використання комп'ютера в проблемному навчанні при вивченні інформатичних дисциплін.

Необхідно проаналізувати вплив, який може забезпечити застосування мультимедіа-технологій на процес проблемного навчання при вивченні дисциплін інформатичного циклу.

- При цьому з'являється необхідність визначити основні поняття: «Media» - мотиваційний бік спонукає до навчально-пізнавальної діяльності. У проблемному навчанні включається сукупність засобів, що стимулюють через проблемні ситуації позитивну мотивацію учіння і самоосвітню діяльність;

- змістовна сторона відбивається в освітній програмі фахових дисциплін, що реалізується через навчально-методичні комплекси. Сюди входить: навчально-методична допомога, курс лекцій, глосарій, банк тестових завдань, методичні рекомендації, поради тощо;

- організаційно-технологічний – забезпечує процес вивчення фахових дисциплін методами, прийомами, засобами і формами, що сприяють якнайповнішій організації проблемного навчання для ефективного досягнення поставленої мети;

- оцінювально-рефлексивний – направлений на систему умінь студентів здійснювати самоаналіз, самоконтроль, самооцінку і корекцію власної діяльності, що створює основу для особистого та професійного становлення.

Самостійна пізнавальна діяльність студентів у середовищі сучасних мультимедійних комп'ютерних курсів, при застосуванні проблемного навчання, може виступати у двох аспектах:

- у застосуванні студентами готових знань, готових зразків, правильних, точних розумових і практичних дій для того, щоб на основі їх включитися у вирішення проблемних завдань;

- у створенні чогось свого, індивідуального, що виражається у самостійному вирішенні студентами проблемних теоретичних і практичних завдань.

Подібний підхід до розгляду структури пізнавальної активності в проблемному навчанні дозволяє аналізувати різні рівні активності і самостійності студентів, будувати систему управління пізнавальним процесом при викладанні інформатичних дисциплін.

Розробка новітніх технологій навчання викликала до життя не лише нові психолого-педагогічні проблеми, викликані тим, що деякі функції управління навчальним процесом покладаються на комп'ютер. Виявилось необхідним переглянути багато положень і принципів дидактики й педагогічної психології, розробити нові засоби опису процесу навчання, починаючи від формування системи знань за допомогою нових методів і закінчуючи впровадження нових засобів ефективного розпізнавання та фіксації індивідуальних особливостей студентів [1; 2].

Аналізуючи напрями впровадження інформаційно-технічних засобів навчання в освітні процеси, встановили, що для сьогоdnішнього етапу характерним є використання цих засобів:

- як засобу представлення знань і засобу навчання, які вдосконалюють процес викладання, підвищують його ефективність і якість;

- з метою формування культури навчальної діяльності;

- як інструмент пізнання навколишньої дійсності і самопізнання;

- для автоматизації процесу обробки результатів експерименту й управління навчальним, демонстраційним обладнанням;
- як об'єкт вивчення;
- з метою управління навчально-виховним процесом, навчальним закладом;
- як засіб поширення передових педагогічних технологій.

Досліджуючи наукові праці Богданова І.М., [1] Монахова В.М. [5], виокремили низку методик, які відносяться до інформаційних технологій навчання:

- програмоване навчання;
- інтелектуальне навчання;
- гіпертекст і мультимедіа.

При аналізі можливостей їх застосування для реалізації процесу навчання фахових дисциплін, формування умінь і навичок за допомогою проблемного навчання, окреслили низку вимог, яким повинні відповідати ці методики – ініціатива, індивідуалізація, інтерактивність.

Під ініціативою маємо на увазі надання студентові можливості самостійно переривати і відновлювати роботу з навчальним курсом на будь-якому етапі, задавати запитання, просити допомогу, повертатися назад для повторення, не обмежуючи ініціативу при складанні відповідей тощо.

Індивідуалізація означає використання навчально-програмного забезпечення, орієнтованого на індивідуальні особливості і стиль навчальної діяльності конкретного студента (чи категорію студентів).

Засоби інтерактивного навчання передбачають взаємний обмін навчальною інформацією, як у режимі діалогу між студентом і системою загалом, так і між окремими частинами системи.

Відомо, що включення будь-якого засобу навчання у навчальну діяльність може вносити зміни у її хід, якщо засіб проявляє специфічні, тільки йому притаманні функції. Тому у нашому дослідженні постає завдання з виявлення змін, що вносять у процес формування умінь і навичок студента використання інформаційно-технічних засобів навчання.

Положення про те, що в процесі використання інформаційно-технічних засобів навчання не виникає проблеми формування прийомів розумової діяльності, відриву знань від умінь і навичок, має велике значення для проблемного навчання. Знання засвоюються, а вміння формуються без попереднього заучування в процесі вирішення завдань формованої дії. Це зумовлено тим, що у змісті навчання при роботі з комп'ютерним навчальним курсом використовуються розумові й практичні дії, що поєднують знання про досліджуваний об'єкт і самостійне вирішення проблеми над ним [3].

Специфічна особливість використання інформаційно-технічних засобів навчання для реалізації проблемних завдань полягає у тому, що їх застосування вимагає самостійного включення студента в процес відтворення фрагменту навчальної діяльності явно або неявно. Саме наявність індивідуальної постановки завдання та його розв'язання є необхідною умовою того, що відтворення комп'ютером діяльності виступає як навчальний вплив, тобто має місце навчання, а не демонстрація діяльності. Навчальний матеріал при цьому включається до контексту проблемного завдання, вирішення змісту якого студент ставить перед собою.

Це дозволяє використовувати такі проблемні ситуації, які в умовах традиційного навчання взагалі не могли реалізовуватись або розглядалися у значно спрощеному вигляді. З'явилася можливість використання в проблемному навчанні спеціальних завдань на планування і контроль, які дозволяють побудувати проблемну ситуацію таким чином, щоб прямим продуктом діяльності студента було засвоєння знань, вміння визначати стратегію вирішення ситуації, планувати процес засвоєння, контролювати правильність шляху вирішення, знаходити і виправляти помилки. При цьому виключно важливою є можливість використання у проблемному навчанні ситуацій на рефлексію студентом своєї діяльності, прикладом якого є обговорення студентом стратегії ходу своїх міркувань після того, як ситуацію було вирішено.

На наш погляд, це зумовлено тим, що інформаційно-технічні засоби навчання мають можливості візуалізації проблемної ситуації, що відкриває великі можливості зі стимулювання внутрішнього діалогу студента з викладачем. Розкриття способу оперування об'єктами, що вивчаються, а також наочне подання інтелектуальних засобів (гіпотез, прийомів аналізу умови, контролю за діями), дозволяє забезпечити включення студента у процес міркування, змодельований комп'ютером завдяки чому процес засвоєння нових знань здійснюється в умовах внутрішнього спілкування.

Інтерактивні навчальні системи дозволяють створити діалог у процесі навчання між викладачем та самим студентом у будь-який момент, щоб з'ясувати, наскільки правильно студент виокремлює суттєві ознаки поняття, чи зрозумілий йому спосіб обґрунтування здійснення спілкування у формі діалогу, а отже, можливості інформаційно-технічних засобів навчання тут майже такі, як і в умовах індивідуального навчання, яке здійснює педагог.

Найважливіша мета навчання як певної системи полягає у тому, щоб домогтися такого рівня сформованості проблемної ситуації, при якій студент зможе застосовувати дослідницькі вміння, інтелект та розвиток розумових здібностей. Тобто, необхідно домогтися, щоб навчальна діяльність перетворилася у цікавий експеримент, коли студент сам, або за допомогою викладача сам вирішує проблемну ситуацію, виконуючи всі функції управління своєю діяльністю, які під час навчання здійснює педагог.

Отже, в процесі використання інформаційно-технічних засобів навчання для реалізації створення проблемної ситуації студент повинен мати змогу:

- 1) визначати характер допоміжних навчальних впливів;
- 2) обирати рівень складності і стиль викладу навчальних впливів;
- 3) обирати в певних межах послідовність вивчення навчального матеріалу;
- 4) самостійно створювати проблемні ситуації;
- 5) ініціювати взаємодію вирішення проблемної ситуації і за власною ініціативою приймати

правильне рішення.

На основі проведеного аналізу встановлено, що методи проблемного навчання будуть ефективними в умовах, значно наближених до реального педагогічного процесу у ВНЗ, коли студенти знаходяться у ситуаціях, ідентичних діяльності викладача-професіонала. При такому підході проблемні методи розвивають аналітичну здатність студентів, допомагають приймати правильні рішення у динамічному й постійно змінному педагогічному процесі. Вони направлені на формування у студентів умінь управляти своєю поведінкою, покращують спілкування між учасниками педагогічного процесу, стимулюють майбутнього вчителя до творчої педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій [Текст] : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інна Михайлівна Богданова. – Одеса, 2003. – 440 с.
2. Євдокимов В.І. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів / В.І. Євдокимов, І.Ф. Прокопенко // Навч. посібник. – Харків : Колегіум, 2008. – 344 с.
3. Корець М.С. Матеріалознавство інформаційної техніки : навчальний посібник / М.С. Корець, І.Г. Трегуб, С.М. Яшанов. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 588 с.
4. Матюнин Б.Г. Нетрадиционная педагогика / Б.Г. Матюнин. – Москва : Школа – Пресс, 1994.
5. Монахов В.М. Что такое новая информационная технология обучения? / В.М. Монахов // Математика в школе. – 1990. – № 2. – С. 47-52.
6. Трегуб О.Д. Методика реалізації проблемного навчання у фаховій підготовці майбутніх учителів технологій [Текст] : дис. Канд. Пед. наук : 13.00.02 / Ольга Дмитрівна Трегуб. – Київ, 2015. – 253 с.

The article describes new methods of use of problem-based learning in the process of teaching disciplines in the areas of Information processing in professional preparation of future teachers of technology. It substantiates the efficiency and prospects of use of problem-based learning in higher education. It has been determined that the problem-based learning has a number of advantages. It helps in the development of thinking, teaches critical and creative approach to solving problems.

The success of the implementation of problem-based learning in practice depends on the teacher, who keeps pace with the time, loves his work, and students who understand the purpose of their own activities. The use of the auditoriums problem situations allows us to achieve better absorption system of knowledge and skills, methods of mental and practical activities; the skills of the creative application of learned knowledge and skills, working methods; development activities, independence and creativity of students; the formation of the dialectical materialist thinking.

Problem learning provides students with the methods of reality cognition, develops skills of appropriate observation, brings the ability to summarize and eliminate the basic laws to justify them, and imparts skills to the available research

Key words: *problem situation, problem studies, problem tasks, creative capabilities, research work.*

УДК 378.011.3 – 051 : 811. 111

Анастасія Трофименко
Anastasiya Trofymenko

КОМПЕТЕНТНІСНА ПАРАДИГМА СУЧАСНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

COMPETENCE PARADIGM OF MODERN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION DURING THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Стаття присвячена аналізу поняття “міжкультурна комунікація” як важливої категорії компетентнісної парадигми іншомовної освіти в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. Аналізується значення компетентнісного підходу до підготовки майбутнього спеціаліста в умовах педагогічного вищого навчального закладу з урахуванням сучасних соціальних процесів. Визначаються ключові компетенції майбутнього вчителя. Розкриваються сутність та складові компетентнісної парадигми сучасної іншомовної освіти в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Ключові слова: *компетентнісний підхід, ключова компетентність, міжкультурна комунікація, міжкультурна компетентнісна парадигма.*

Іноземна мова, за визначенням, є засобом міжнародного спілкування, тому що сприяє вербальному взаєморозумінню громадян різних країн, забезпечує такий рівень їх комунікативного розвитку, який дозволяє адекватно його використовувати і комфортно почувати себе в країні, мова якої вивчається. У зв'язку з цим стає актуальною позиція, при якій здатність зрозуміти представника іншого народу залежить не тільки від конкретного використання мовних одиниць, але і від спеціальних умінь зрозуміти норми його культури, у тому числі мовної поведінки в різних ситуаціях спілкування. Це зобов'язує розглядати іноземну мову не тільки як засіб міжкультурного спілкування, а й як своєрідний інструмент пізнання іншої культури та пропаганди власної, що сприяє духовному взаємозбагаченню, підвищує рівень

гуманітарної освіти. Сказане обумовлює необхідність перегляду цілей навчання іноземних мов у контексті нової – міжкультурної компетентнісної парадигми іншомовної освіти.

Загальний аналіз періодичних науково-методичних видань, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури з досліджуваної теми свідчить про те, що сформовано валідне наукове підґрунтя, в контексті якого доцільно продовжити науковий пошук у визначеному напрямі. При цьому велика увага звертається на розкриття змісту поняття «парадигма», виокремлення різних типів педагогічних парадигм, формування філософських основ парадигми освіти загалом (О.Г. Бермус, Є.В. Бондаревська, І.А. Колесникова, Г.Б. Корнетів, С.В. Кульневич, Х.Г. Тхагапсоев) і розгляд деяких аспектів міжкультурного спілкування зокрема (А.Л. Бердичівський, Н.Д. Гальскова, Є.І. Пасів, В.В. Сафонова, Л.М. Яковлева). Однак власне цільовий компонент навчання іноземних мов у світлі нової компетентнісної парадигми іншомовної освіти все ще потребує глибшого дослідження.

Тому *метою* статті є аналіз поняття «міжкультурна комунікація» як важливої категорії компетентнісної парадигми іншомовної освіти й проблеми співвідношення цільового та компетентнісного підходів у побудові змісту освіти.

Зазначимо, що сучасний стан наукової психолого-педагогічної літератури визначається наявністю великої кількості понять, які характеризують певний рівень розвитку і професійного становлення особистості педагога, здатного до ефективної реалізації педагогічної діяльності. Серед них провідне місце займають такі поняття, як: «компетенції», «навчальна компетентність», «професійна компетентність», «педагогічна майстерність», «професійна зрілість», «професіоналізм педагога», «технологічна культура вчителя», «педагогічна діяльність». Зазначенні поняття характеризують не тільки генезис особистості педагога в процесі професіоналізації, а й відображають сутність рівнів реалізації професійної діяльності. Отже, необхідним, насамперед, є розкриття змісту самого поняття «компетентність».

Поняття «компетентність» є достатньо складним і багатовимірним передусім через те, що йдеться про різні види та рівні навчальних та професійних компетенцій, а також наявність у психолого-педагогічній літературі різних підходів до трактування суті означених понять. Компетентність – у перекладі з латинської *competentia* – означає коло питань, у яких людина добре розуміється, володіє знаннями та досвідом. Компетентна в будь-якій галузі людина володіє відповідними знаннями та здібностями, які дають змогу їй судити про цю галузь і ефективно діяти у ній.

У вітчизняній науковій літературі до поняття компетентності в основному включають певну сукупність знань, рівень умінь і певний досвід їх використання. В англійських словниках на перший план виходить категорія «здатність до дії», як уміння використовувати знання в практичній діяльності, як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості.

Поняття компетентності інтегрує когнітивний, мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий компоненти. Бути компетентним – означає вміти мобілізувати в певній ситуації набуті знання і досвід.

Із поняттям «компетентність» співвідносяться поняття «компетенції», як вужче за змістом поняття. В методиках окремі предметні компетенції використовуються давно – наприклад, лінгводидактичні компетенції застосовуються в мовах, комунікативні – в інформатиці. За останні роки дослідження змісту поняття «компетенція» вийшло на загальнодидактичні і методологічні рівні. Це пов'язано з його системно-практичними функціями та інтеграційною метапредметною роллю в загальному утворенні. Особлива увага до цього поняття обумовлена також рекомендаціями Ради Європи, які стосуються оновлення освіти, її наближення до замовлення соціуму. Згідно з рекомендаціями, структурними компонентами компетентнісної парадигми іншомовної освіти є загальні компетенції, комунікативні мовні та мовленнєві компетенції, соціокультурні компетенції, контексти, види мовленнєвої діяльності, процеси мови, тексти, сфери, стратегії, завдання [5, с. 9-10]. Знання та вміння, які опановує студент у процесі іншомовної освіти, дозволяють йому досягти певного рівня розвитку комунікативних

компетенцій – необхідних складових міжкультурної комунікації, за допомогою яких формується його компетентність.

В умовах знанневої освіти, цілком природно, що всі засоби навчальної діяльності проектувались на те, щоб засвоїти максимум інформації про мову (мова як засіб читання, спілкування, перекладацької діяльності).

Вивчення іноземної мови – це, передусім, спроба зрозуміти іншу народність, інтегруватись у його культуру, пізнати особливості менталітету, життєвої концепції іншого народу, це можливість зрозуміти іншу людину – носія іншої мови, людину, що належить до іншої культури, сповідує інші ідеали, веде інший спосіб життя. І найвищим рівнем комунікативної компетентності буде такий, який дасть змогу студентові самопізнати себе, осмислюючи себе в контексті іншої культури, інтерпретуючи свої цінності, життєві пріоритети, традиції через призму цінностей, властивих іншій нації, співвіднести себе з людиною, мову якої вивчає, не кажучи вже про лінгвістичні дослідження: аналізи, порівняння, власні моделювання.

Як відомо, вміння та навички, пізнання і розвиток є важливими елементами у формуванні особистості. Тому мета навчання іноземних мов у контексті нової парадигми іншомовної освіти виступає інтегративним цілим, яке впливає на особистість студента, його готовності, здібності й особисті якості, які дозволяють йому здійснювати різні види мовно-розумової діяльності в умовах соціальної взаємодії з представниками інших лінгвоетносоціумів і їх культуру.

Індивідуальна програма розвитку комунікативних компетенцій студента, вибудована на основі валідних теоретичних засад, комплексно осмислена студентом за цільовими, змістовими та технологічними складовими, яка набула практичного досвіду реалізації в адекватних умовах цілеспрямованої професійної освіти, неодмінно перейде на рівень саморегуляції і після закінчення навчання. Основним гарантом забезпечення цього процесу буде виступати той факт, що головним суб'єктом формування та розвитку комунікативної компетентності є студент, а не викладач. Тому формула: не дати максимум знань, а навчити в їх контексті формувати професійно та особистісно значущі компетенції – набуває особливої ваги під час переходу на особистісно орієнтовану концепцію освіти.

Процес забезпечення реалізації означеного підходу надзвичайно складний і багатоаспектний. Передусім, мова повинна йти про загальну концепцію формування комунікативних компетенцій студента, в якій окрім фундаментальної філософської, психологічної, педагогічної основи осмислення цього процесу, будуть виокремлені базові об'єкти інтеграції на міждисциплінарному рівні. І тільки тоді в рамках такої концепції будуть ревізуватися загальні підходи до вивчення конкретних навчальних дисциплін, тобто вивчатись можливості навчального предмета у формуванні мовних компетенцій у загальному комплексно розробленому варіанті. Важливо, щоб всі суб'єкти професійної підготовки об'єднались довкола цільової спрямованості, стратегічних напрямів, загальної логіки, а також діагностичних параметрів компетентності. Тоді змістовий і технологічний аспекти будуть вибудовуватись залежно від специфіки предмета, але з урахуванням загальної стратегії формування процесу. Лише за таких умов можна говорити про реальне формування комунікативної компетентності, основу якої становитиме мовна культура особистості, основним творцем якої буде виступати сам студент.

Отже, в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя і формування його міжкультурної компетенції основний акцент необхідно зміщувати з навчальної інформації, що запам'ятовується, відтворюється або використовується за зразком, на площину активної розумової роботи над нею, трансформуючи отримані продукти на рівень особистісних ставлень, цінностей, свідомості, мислення, творення власного освітнього простору.

Впровадження нової парадигми у зміст іншомовної освіти містить у собі ще багато питань, які потребують відповідей. Однією з проблем, яка чекає свого рішення є подальше теоретичне обґрунтування і конкретизація співвідношення цілей навчання іноземної мови та компетенцій, які формуються в процесі досягнення цих цілей.

Список використаних джерел

1. Бакаєва Г.Є. English for Specific Purposes. National Curriculum for Universities / Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко. – Київ : Ленвіт, 2005. – 119 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване навчання : наук.-метод. посібник / Іван Бех. – Київ, 1998. – 342 с.
3. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / Ірина Гушлевська // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 22-24.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / Ирина Зимняя // Дайджест пед. ідей та технологій. – 2004. – №1. – С. 11-14.
5. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / Софія Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11-17.
6. Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge : Council of Europe, 2001. – 260 p.
7. Key competences in Europe: opening doors for lifelong learners. CASE – Center for Social and Economic Research on behalf of CASE Network, Warsaw, 1999. – 148-168 p.

The article analyzes the concept of “intercultural communication” as the important category of foreign language education competency paradigm during the process of professional training of future teachers. The urgency of this problem solution is investigated and explained. The features of the competence-based approach implementation in higher pedagogical education in Ukraine, including the legal basis of this process, are indicated. The importance of the competence approach to the professional formation of educational sphere competitive specialists in the conditions of modern social processes is analyzed. Different approaches to the key competences determination necessary for the future teachers are identified. The structure and components of modern foreign language education competency paradigm during the process of professional training of future teachers are observed.

As you know, skills, knowledge and development are important elements in formation of personality. We can therefore conclude that the purpose of teaching foreign languages in the context of a new paradigm of foreign language education advocates integrative as a whole, which affects the personality of the student, his willingness, ability and personal qualities that allow to perform different kinds of linguistic and mental activity in terms of social interaction with the other representatives and their culture.

It is important that all the subjects of professional training grouped around purpose-oriented direction, strategic directions, general logic and diagnostic parameters of competence. Thus, meaningful and technological aspects will be built according to the specific subject but with the taking into consideration the strategy of process formation.

Key words: *competence approach, key competence, intercultural communication, intercultural competence paradigm.*

УДК 371.3:378

*Вікторія Федорчук
Viktoriya Fedorchuk*

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE FUTURE TEACHERS' TRAINING

Стаття присвячена проблемі ефективності інноваційних педагогічних технологій у підготовці майбутнього вчителя. Зокрема, йдеться про можливості використання окремих інноваційних технологій у вищій школі. Описано й обґрунтовано ефективність інтерактивних технологій, методу проєктів, мультимедійних технологій навчання та мікрівикладання на заняттях із педагогічних дисциплін.

Ключові слова: *інноваційний, технологія, інтерактивні технології, проєктна технологія, мультимедійні технології, мікрівикладання.*

В усі часи освітні інституції знаходяться в значній залежності від суспільних змін та розвитку ринку праці. Ці трансформації збільшують попит на знання та вміння, на креативність та винахідливість, виявляючи разом з тим непристосованість освітньої теорії і практики до нових вимог та прагнень сучасного суспільства. Освіта не стоїть на місці, а активно реагує на нові тенденції та реалії, враховує потреби та передбачає перспективи, оновлює форми, зміст, методи, технології навчання і виховання.

Однією з характерних особливостей сучасної освіти, за твердженням І.М. Дичківської [3, с. 8], є співіснування двох стратегій організації навчання – традиційної й інноваційної, тобто такої, що відкрита новому, здатна до оновлення, якій, власне, і присвячена наша публікація. Проблема інновацій тісно пов'язана з людьми, які є її творцями та реалізаторами.

Зважаючи на це, в освіті на сьогоднішній день особливо актуальною постає проблема підготовки кадрового потенціалу, здатного формувати й розвивати нові погляди на суспільство та місце в ньому школи, збагачувати наявні засоби суспільної культури, перетворювати освітній простір відповідно до потреб суспільства. Виконання цих завдань передусім залежить від інноваційних технологій навчання, які використовуються в педагогічному процесі. Таким чином, потреба в оновленні освіти спричинила появу і поширення великої кількості нових підходів до організації навчально-виховного процесу, методів та технологій навчання та виховання, зокрема, й у підготовці майбутніх учителів.

Проблемою інноваційної стратегії сучасної освіти займається низка українських та зарубіжних науковців: Т. Волоковська, І. Дичківська, Т. Коляда, Л. Овчаренко, В. Паламарчук, І. Підласий, Л. Хіхловський та ін. Різноманітні аспекти професійної підготовки вчителів висвітлювалися такими дослідниками, як С. Дніпров, А. Коржуєв, Д. Опросенко, В. Попков. Теоретичні й практичні аспекти використання інтерактивних методів навчання відображено у доробках А. Балаєва, К. Баханова, І. Вачкова, А. Вербицького, Ю. Ємельянова, О. Пометун, Л. Пироженко, С. Крамаренко, А. Мартинець, Н. Оганесян, Т. Яценко. Розробкою проєктної технології займалися Дж. Дьюї, В. Кіппатрик, З.Таран, С. Шацький та ін. Проблемами використання інформаційних та мультимедійних технологій у сучасній освіті займається низка українських та зарубіжних науковців: Т. Бабенко, І. Беліцин, Е. Джей, Ю. Єгорова, М. Жалдак, Н. Іщук, В. Качала, Г. Кірмайер, Н. Клевцова, Н. Клемешова, І. Косенко, В. Лапінський, А. Олійник, Т. Піскунова, О. Скалій, О. Смолянинова, А. Соловов, М. Тукало, О. Чайковська, О. Чубукова, М. Шут та ін.

Оскільки інноваційних змін потребують усі ланки сучасної освіти, а значна кількість наявних педагогічних технологій відкриває широкі можливості для творчих пошуків, то метою публікації є визначення оптимальних шляхів організації підготовки майбутніх учителів на заняттях із педагогічних дисциплін, зокрема завдяки використанню окремих інноваційних педагогічних технологій.

Використання інноваційних технологій у ході підготовки майбутніх педагогів постає актуальною проблемою, на наш погляд, принаймні з двох причин. По-перше, для того, щоб бути ефективною, сучасна освіта має бути спрямована в майбутнє, використовуючи передові технології та знання. Крім цього, використання інновацій у роботі з майбутніми вчителями допоможе сформуванню у них уявлення про необхідність оновлення педагогічного процесу, про важливість та ефективність інноваційної діяльності в роботі педагога.

Зважаючи на це, навчальний процес варто організовувати як взаємодію, творчу співпрацю викладача і студентів. Особливо актуальним у цьому випадку виступає інтерактивне навчання, тобто діалогове, взаємодіюче. Таке навчання дає змогу учасникам навчального процесу обмінюватися думками, ідеями, пропозиціями, а викладач стає організатором спільної діяльності, ділової співпраці, творчого пошуку, створює атмосферу щирості, поваги. При цьому навчальна діяльність стає цікавою і корисною, зростає мотивація студентів, знижується рівень їхньої тривожності. За інтерактивного навчання освітній процес організовується таким чином, що практично всі виявляються залученими в процес пізнання, при цьому кожний робить свій індивідуальний унесок у загальну справу. Обмін знаннями, ідеями, думками відбувається в доброзичливій атмосфері, в умовах взаємної підтримки, взаєморозуміння, взаємодії. В учасників інтерактивного навчання розвивається діалогове спілкування, що виключає домінування одного з доповідачів чи однієї точки зору. Завдяки цьому в педагогів розвивається критичне мислення, комунікабельність, самостійність, взаємодовіра, вміння точно висловлюватися, аргументувати власну думку.

На сьогодні педагогічною наукою напрацьовано велику кількість інтерактивних технологій. О. Пометун та Л. Пироженко [9, с. 33] виокремлюють чотири групи інтерактивних технологій: інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парах, два – чотири – всі разом, робота в малих групах); інтерактивні технології колективно-групового навчання (мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, навчаючи – учись, ажурна пилка); технології ситуативного моделювання симуляції, імітації, розігрування ситуації за ролями); технології опрацювання дискусійних питань (займи позицію, зміни позицію, дебати, дискусія).

Практично кожен з цих та інших інтерактивних технологій можна використовувати у вищій школі. Наприклад, під час вивчення педагогіки та основ науково-педагогічного дослідження можна застосовувати технологію кооперативного навчання – роботу в парах, що сприятиме засвоєнню, закріпленню, перевірці знань тощо. Така діяльність дає змогу висловитися всім студентам, покращує комунікативні навички, критичне мислення, вміння оцінювати себе та інших. Окрім того, за такої організації навчального процесу студенти не можуть ухилитися від виконання завдання.

Робота в динамічних парах використовується нами під час вивчення принципів навчання (на заняттях із педагогіки) або методів наукового дослідження (в курсі “Основи науково-педагогічних досліджень”). Кожен студент виступає “знавцем” одного з принципів (методів), розробляючи 3-4 питання про нього. Після цього, учасники об’єднуються в пари і задають один одному підготовлені запитання про “свій” принцип (метод), оцінюючи відповіді один одного. Далі відбувається обмін партнерами по спілкуванню. У результаті кожен повинен опитати всіх інших членів групи та відповісти на їхні запитання. Завдяки такій роботі можна за короткий час перевірити та оцінити знання великої кількості студентів.

Окрім цього, актуальною є проблема контролю у навчальному процесі. Для кращого усвідомлення можливостей, функцій та місця оцінки в педагогічному процесі проводимо роботу за технологіями «займи позицію» та «зміни позицію». Так, майбутнім учителям

пропонується для обговорення теза: «Оцінка заважає дитині вчитися», яка записується на дошці. У протилежних кінцях аудиторії розміщуються написи «Так», «Ні» та «Мені важко відповісти на це запитання». А усім студентам роздаються ролі: учнів, учителів, батьків учнів, роботодавців. Після цього просимо кожного стати біля напису, що відповідає думці їхнього «персонажа» щодо проблеми обговорення, тобто «проголосувати ногами» [9, с. 69]. Визначившись, учасники обґрунтовують свою позицію. Після виголошення різних точок зору можна запитати, чи змінив хтось свою думку, запропонувати перейти до іншого напису, пояснивши своє рішення. «Вживаючись» у ролі учнів, їхніх батьків, педагогів та роботодавців студенти мають можливість висловити своє ставлення до оцінки, її значення у педагогічному процесі.

У підготовці майбутніх учителів до педагогічної діяльності добре зарекомендувала себе технологія «ажурна пилка». Її використання доцільне у ситуаціях, коли за короткий проміжок часу необхідно засвоїти велику кількість інформації. Для роботи за такою технологією необхідно підготувати кольорові картки з цифрами, які визначають приналежність студентів до двох груп: «домашніх» (за цифрами – 1, 2, 3...) та «експертних» (за кольорами). Приміром, спочатку опрацьовують певний історичний період розвитку освіти та шкільництва (у кожній групі свій період). Після цього створюються «експертні» групи (об'єднуються у них учасники з картками однакового кольору) таким чином, щоб у кожній групі був представник «домашньої» групи, який виступає тут «експертом» із певної проблеми історії педагогіки. Кожна «експертна» група повинна вислухати всіх представників «домашніх» груп, тобто, проаналізувати увесь матеріал загалом. Після завершення роботи можна запропонувати студентам повернутися «додому». Тут кожен повинен поділитися інформацією, отриманою в експертній групі. Учасники повинні намагатися донести інформацію якісно і в повному обсязі за визначений час. Завданням «домашніх» груп у цьому випадку є остаточне узагальнення і корекція всієї інформації.

Доцільним є використання інтерактивних технологій і під час розгляду окремих питань із основ педагогічної майстерності. Зокрема, під час вивчення компонентів педагогічної майстерності вчителя ефективним виглядає застосування «мозкового штурму». Так, на першому етапі просимо подумати, якого вчителя можна назвати майстерним, які риси притаманні ідеальному педагогу? І пропонуємо колективно створити образ такого вчителя. На другому етапі кожний учасник самостійно (письмово) визначає якомога більше (не менше п'яти) основних, на його думку, рис ідеального вчителя. Після цього, на третьому етапі просимо утворити групи по 3-5 осіб. У межах кожної групи в процесі спільного обговорення потрібно визначити 5 найголовніших рис майстерного педагога. Наступний, четвертий етап, полягає в тому, що представники від кожної групи записують на дошці результати співпраці її учасників (тобто, 5 основних рис ідеального вчителя), а також обґрунтовують вибір своєї групи. Тоді ж у процесі колективного обговорення визначаються 4-5 основних (найважливіших, тих, що найчастіше трапляються, якостей майстерного, ідеального педагога). Останній, п'ятий етап «мозкової атаки», присвячується порівнянню отриманих результатів з компонентами педагогічної майстерності, визначеними як основні у сучасній педагогічній науці.

Зазвичай, студенти з цікавістю ставляться до участі в «мозковій атаці», активно залучаються до роботи. При цьому запам'ятовування та усвідомлення компонентів педагогічної майстерності відбувається ефективніше, оскільки майбутні педагоги виступають активними учасниками пізнання і знаходять відповідь на поставлене запитання.

Технології колективно-групового інтерактивного навчання передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу студентів. Різновидом загального обговорення є технологія «Незакінчене речення». Вона дає змогу кожному по черзі висловитись або відповісти на запитання викладача. Цей спосіб роботи використовуємо під час налаштування групи на роботу або в кінці заняття для аналізу здійсненої діяльності. При цьому формулювати думки слід швидко і лаконічно (0,5-1 хв.), а відповіді не коментуються і не оцінюються. Робота за цією методикою дає змогу ефективно працювати над формою висловлення власних мірку-

вань, порівнювати їх з іншими, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті та переконливо.

Під час вивчення теми “Майстерність учителя в організації індивідуальної бесіди” можливим є залучення студентів-педагогів до розігрування ситуацій за ролями. Учасники об’єднуються в пари. Кожна пара отримує опис певної проблемної ситуації, на основі якої потрібно змодельовати бесіду вчителя з учнем або кимсь із його батьків. Після цього відбувається колективне обговорення й аналіз побаченого і почутого, висуваються інші варіанти розв’язання проблеми, зазначаються помилки “вчителя” й “учня” в рольовій грі.

Подібне обговорення або аналіз інших запропонованих педагогічних ситуацій може проводитися за допомогою технології «мікрофон». Вона дає змогу кожному по черзі висловитись або відповісти на запитання викладача чи іншого студента. Передаючи один одному уявний “мікрофон” (ручку, олівець, лінійку тощо), майбутні педагоги по черзі висловлюються з приводу запропонованої ситуації чи проблеми. При цьому говорити має право лише той, у кого в руках “мікрофон”. Формулювати думки слід швидко і лаконічно (0,5-1 хв.). При цьому відповіді не коментуються і не оцінюються, лише в кінці обговорення робиться загальний висновок.

Подібна діяльність відбувається і в процесі дискусії, яка розвиває критичне мислення, дає змогу визначити власну позицію, поглиблює знання з обговорюваної проблеми. До участі в дискусійному обговоренні залучаємо студентів під час розгляду питань “Класно-урочна система та її альтернативи”, “Педагогічна спадщина А.С. Макаренка і сучасність” тощо.

Ефективним способом розвитку навичок дискутування, на наш погляд, є метод ПРЕС [9, с. 67]. Ця технологія навчає виробляти й формулювати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній та стислій формі, переконувати інших. Учасники отримують картки, у яких зазначено чотири етапи методу: висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає Ваша точка зору (починаючи зі слів *Я вважаю, що...*); поясніть причину появи цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази (починайте зі слів *Тому, що...*); наведіть приклади, додаткові аргументи на підтримку Вашої позиції, назвіть факти, які демонструють Ваші докази (*Наприклад...*); узагальніть свою думку, зробіть висновок (*Таким чином...*).

Запропонована структура дозволяє чіткіше й логічніше будувати власне висловлювання, аргументувати свою думку та впливати на співрозмовника в процесі дискусії.

Особливої популярності останнім часом набули ділові ігри. Їх використовують для тренування, розвитку творчого мислення, формування практичних умінь і навичок. Ділова гра – це в певному сенсі репетиція виробничої або громадської діяльності людини. Вона дає змогу програти практично будь-яку конкретну ситуацію в особах, що дозволяє краще зрозуміти психологію людей, стати на їхнє місце, зрозуміти мотиви їхньої поведінки в реальних умовах. Так, учасники навчального процесу, виконуючи роль учителя, класного керівника чи директора школи, вчиться враховувати інтереси інших: учителів, батьків, учнів; будувати з ними діалоги; приймати вірні рішення в конкретних ситуаціях тощо.

А.А. Балаєв [2, с. 49-51] виокремлює п’ять модифікацій ділової гри, які можна використовувати в інтерактивному навчанні: імітаційні ігри; операційні ігри; ігри-інсценізації; психодрами і соціодрами. У своїй роботі теж використовуємо деякі з них.

У процесі імітаційної гри можуть імітуватися певні події, конкретна діяльність людей (ділова нарада, проведення бесіди, обговорення плану тощо) й обстановка, умови, в яких відбувається подія або здійснюється діяльність. Гравці мають змогу проаналізувати і творчо використати власний досвід для імітації подій і вчинків.

Ділова імітаційна гра “Педагогічний консиліум” має на меті повторення й закріплення основних теоретичних положень розділу “Майстерність педагогічного спілкування”, розвиток уміння застосовувати знання на практиці. Процедура гри містить декілька етапів. На першому етапі відбувається підготовки аудиторії, учасників та експертів. Визначається режим роботи,

формулюється головна мета заняття. Роздаються необхідні матеріали. Студенти ознайомлюються з запропонованою їм педагогічною ситуацією. Далі відбувається розподіл ролей, де вчителі школи – спеціалісти з таких основних питань педагогічного спілкування: “Культура спілкування вчителя з учнями”, “Стилі педагогічного керівництва”, “Педагогічний вплив як основа педагогічної взаємодії”, “Майстерність постановки педагогічних вимог”, “Забезпечення зворотного зв’язку у спілкуванні”, “Педагогічний такт і тактика вчителя”, “Майстерність вчителя у розв’язанні педагогічних конфліктів”. Завдання кожного з “вчителів-спеціалістів” полягає в тому, щоб аналізувати педагогічну ситуацію, опираючись на вивчений теоретичний матеріал та власний досвід. (Наприклад, знавець педагогічного такту і тактики звертає увагу на те, чи був учитель тактовним з учнем, чи ефективною й доцільною була його педагогічна тактика тощо). Крім цього, призначаються експерти, які оцінюють роботу кожного учасника гри за 5-бальною системою, аргументуючи свої оцінки.

На другому етапі проходить вивчення ситуації, інструкцій учасниками. Допускаються попередні контакти між учасниками гри. Наступний етап – власне процес гри. З моменту початку гри ніхто не має права втручатися та змінювати її хід, лише викладач при потребі може коригувати дії учасників, якщо вони відходять від головної мети. Четвертий етап – це аналіз, обговорення й оцінка результатів гри. Слово надається експертам, відбувається обмін думками, захист слухачами своїх рішень та висновків. На завершення викладач констатує досягнуті результати, відзначає помилки, формулює остаточний висновок заняття.

Імітаційну гру використовуємо також під час вивчення теми “Майстерність учителя в організації індивідуальної бесіди”. Учасники об’єднуються в пари. Кожна пара отримує опис певної проблемної ситуації, на основі якої потрібно змодельовати бесіду вчителя з учнем або кимсь із його батьків. Після цього відбувається колективне обговорення й аналіз побаченого й почутого, висуваються інші варіанти розв’язання проблеми, зазначаються помилки “вчителя” й “учня” в імітаційній грі.

Інший вид ділових ігор – операційні ігри (тренінги) – допомагають відпрацювати виконання конкретних специфічних операцій у педагогічній діяльності. Термін “тренінг”, зазвичай, використовується “для позначення методів розвитку здібностей до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності, і, зокрема, спілкуванням” [4, с. 89]. У нашій ситуації операційні ігри застосовуються з метою відпрацювання методики використання міміки й пантоміміки в педагогічній діяльності та формування певних комунікативних умінь і навичок.

Точність мімічних реакцій, відображених студентами в процесі операційної гри, визнається за тим, наскільки адекватно аудиторія змогла інтерпретувати побачене. Таким чином, учасники вчать не лише виражати себе, свій стан, а й “зчитувати” емоції, стан співрозмовника, що допоможе майбутнім педагогам самовиражатися та встановлювати зворотний зв’язок у процесі комунікативної діяльності.

Операційні ігри допомагають також у відпрацюванні навичок рефлексивного та нереклексивного слухання. Так, на занятті пропонуємо в парах змодельовати діалоги, де кожний по черзі демонструє вміння нереклексивно реагувати на висловлювання співрозмовника (підтримувати розмову похитуванням голови, словами “Так-так” тощо), вчиться звертатися за уточненням, перефразувати слова співрозмовника, резюмувати почуте.

Велику зацікавленість виявляють студенти-педагоги, беручи участь в іграх-інсценізаціях. Ігри такого типу – це своєрідний “діловий театр”, коли розігрується яка-небудь ситуація, поведінка в ній людей. Тут педагог має мобілізувати весь свій досвід, знання, навички, зуміти “вжитися” в образ певної особи, зрозуміти особливості її діяльності тощо.

Під час проведення занять з педагогічних дисциплін пропонуємо майбутнім учителям “вживатися” в образи відомих педагогів минулого. Це допомагає їм краще усвідомлювати педагогічні концепції, основні ідеї видатних діячів: Я.-А. Коменського, Й.-Г. Песталоцці, К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського та ін. Роботу на таких заняттях організуємо у вигляді зустрічі, приміром, Коменського, з сучасними вчителями. На першому етапі

“Коменський” висвітлює суть “своїх” дидактичних принципів, обґрунтовує ефективність класно-урочної системи тощо. На другому етапі учасники, що виконують роль сучасних учителів, задають “видатному педагогу” запитання, вказують на недоліки (наприклад, класно-урочної системи), сперечаються тощо. На такі “зустрічі” можна запрошувати одночасно двох “педагогів” для обговорення певних актуальних педагогічних питань. Наприклад: “Проблема особистості й колективу в творчій спадщині А.С. Макаренка та В.О. Сухомлинського” або “Актуальність педагогічних поглядів А.С. Макаренка та В.О. Сухомлинського в сучасній школі”.

Ефективним доповненням до сучасних технологій є проектна технологія, або як її ще називають, метод проектів. На сьогоднішній день метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологією), яка має завершитись реальним практично відчутним результатом.

Проектна технологія дозволяє не стільки передавати суму тих чи тих знань, скільки вміти користуватися набутою інформацією для вирішення нових пізнавальних та практичних завдань. Проектна діяльність знаходить своє місце і на заняттях із педагогічних дисциплін. Прикладом може бути виконання індивідуальних проектів під час вивчення інноваційних педагогічних технологій, а саме розробка й демонстрація фрагментів уроків із використанням передбачених інноваційних технологій навчання.

Звичайно, говорячи про сучасні інноваційні технології не можна оминати увагою мультимедійні технології навчання. Мультимедіа – це комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачеві спілкуватися з комп’ютером, використовуючи різноманітні, природні для себе середовища: графіку, гіпертексти, звук, анімацію, відео [7].

Сфера застосування мультимедійних технологій досить широка. Усі автори відзначають, що використання мультимедійних засобів сприяє підвищенню інтенсивності й ефективності процесу навчання; створює умови для самоосвіти та дистанційної освіти, тим самим дозволяючи здійснювати перехід до безперервної освіти; у поєднанні з телекомунікаційними технологіями розв’язує проблему доступу до нових джерел різноманітної за змістом і формою представлення інформації.

Однією з поширених форм використання мультимедійних технологій є мультимедійна презентація що створюється за допомогою програми PowerPoint. Сучасна мультимедійна презентація – це сукупність текстів, зображень, звуку, відео, анімації й інших засобів представлення інформації. Найбільш ефективним для людського сприйняття вважається використання в мультимедіа-презентації аудіовізуальної інформації, коли людина чує і бачить одночасно. Її особливістю є те, що вона може переглядатись однією або декількома особами, зберігатись на локальному комп’ютері або відтворюватись потоково з мережі [6].

Під час викладання у вищій школі педагогічних дисциплін особлива потреба у наочненні відчувається під час лекцій із педагогічних технологій. Адже ознайомлення студентів із різноманітними технологіями навчання і виховання вимагає показу як конкретних фрагментів методики роботи, так і візуалізації використаних засобів та умов застосування тої чи тої технології.

Мультимедійна презентація допомагає викладачеві впорядкувати та зберегти наочний матеріал, дає змогу представити ретельно відібрану інформацію в цікавій та привабливій формі, а коментуючи матеріал, що подається на слайдах, викладач може більше зосередитись на окремих, найважливіших моментах, що дозволяє ефективно використовувати час.

Мікровикладання – теж один із ефективних методів роботи з майбутніми вчителями, що допомагає визначити рівень знань, умінь і здібностей, набути певного досвіду, майстерності. Приміром, важливу роль виконує метод мікровикладання під час опанування студентами педагогічними технологіями. Адже розробляючи фрагменти уроків з використанням тих чи тих технологій навчання, майбутні педагоги краще усвідомлюють суть і особливості технології, її переваги і можливості застосування. Після цього відбувається загальне обговорення й аналіз сильних та слабких сторін продемонстрованого, тобто контроль викладача за навчальною діяльністю поєднується зі взаємоконтролем і взаємооцінкою всіх учасників навчально-педагогічної діяльності. Особливо ефективним та необхідним мікровикладання є на заняттях зі студентами магістратури, які вивчають дисципліну «Методика викладання

у вищій школі дисципліни: педагогіка». Застосування такого методу дає змогу студентам по новому осмислити основні педагогічні поняття, зробити свої знання дієвими.

Звичайно, тут наведено лише окремі можливості використання деяких інноваційних педагогічних технологій у процесі викладання педагогічних дисциплін. Та очевидно, що завдяки їх застосуванню досягається вища активність учасників навчального процесу, підвищується ефективність навчальної діяльності студентів, рівень їхньої професійної компетентності.

Тому зростаючі вимоги до якості підготовки спеціалістів у вузах вимагають подальшої теоретичної та практичної розробки цієї проблеми, зокрема, дослідження можливостей урізноманітнення форм проведення занять із майбутніми педагогами, вдосконалення організації самостійної роботи студентів, що стане важливим кроком на шляху до професіоналізму сучасних педагогів.

Список використаних джерел

1. Балаев А.А. Активные методы обучения / А.А. Балаев. – Москва : Профиздат, 1986. – 96 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 351 с.
3. Емельянов Ю.Н. Активно-социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Луганск : Изд. ЛГУ, 1985. – 166 с.
4. Макарова О.О. Мультимедійна презентація як один з елементів активізації процесу навчання іноземній мові за професійним спрямуванням / О.О.Макарова, В.Г.Нікіфорова //
5. Мультимедіа-WIKI. [Електронний ресурс]. – // <http://www.kspu.kr.ua/wiki/index.php/%D0%9C%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%B4%D1%96%D0%B0>
6. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : Наук. метод. посібн. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – Київ : Видавництво А.С.К., 2004. – С. 8-9.

The article deals with the problem of future teacher's training, such teacher must be able to form and develop the new points of view on the society and the place of school in it, to enrich the existing means of social culture, change the educational environment according to the society needs. The necessity of innovation in the education is proved here, this necessity caused the appearance and spreading of a great number of new approaches to the organizing of educational process, to the methods and technologies of education and upbringing, especially in the teachers' training. The author gives examples of some scientists, who explored the question of innovative strategy of modern education, different aspects of professional training of teachers, theoretical and practical aspects of the usage of interactive methods of teaching, the development of project technology, the usage of informative and multimedia technologies in modern education.

The role of innovative technologies in the course of future teachers' training is proved in this publication. In particular, the author describes the possibilities of usage of interactive technologies (the work in the dynamic pairs, taking the position, changing the position, jigsaw puzzles, brainstorming, uncompleted sentence, role-playing, microphone, PRESS, business game, imitation game, operation game), which give the opportunity to speak for all the students, make their communicative skills better, develop their critical thinking, ability to evaluate themselves and others. The examples of the usage of project technology are given here. This technology gives the opportunity not only to transmit the amount of some knowledge, but to be able to use the acquired information for solving new cognitive and practical tasks. Here are given the opportunities of usage of multimedia technologies of education, multimedia presentation in particular, which gives the opportunity to present carefully selected information in interesting and attractive form, to concentrate on particular, the most important moments and to use time effectively. It is also described how microteaching in the work with students helps not only to estimate the level of their knowledge, skills and abilities, but also to acquire some experience and mastery.

All the examples of the usage of innovative pedagogical technologies of education proposed in the article can be used in the work with future teachers at the lessons of pedagogy, history of pedagogy, the principles of pedagogical skills, the principles of scientific research, methods of teaching pedagogy in higher school.

Key words: *innovative, technology, interactive technologies, project technology, multimedia technologies, microteaching.*

УДК 37.015.31(091)

Алла Хоменко
Alla Khomenko

ПАРАДИГМА ВИХОВАННЯ ЯК ДИСЦИПЛІНАРНА МАТРИЦЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ Й ПРАКТИКИ

THE UPBRINGING PARADIGM AS A DISCIPLINARY MATRIX OF PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

На основі логіко-методологічного аналізу наукових праць обґрунтовано парадигму виховання як дисциплінарну матрицю педагогічної теорії й практики, проаналізовано варіативність наукових підходів до розуміння дефініції цього поняття, висвітлено класичну структуру парадигми в системі наукових знань. На базі універсальних критеріїв науково-педагогічного знання виокремлено упорядковані специфічні елементи структури парадигми виховання: світоглядна основа науково-педагогічного пізнання, аксіологічні критерії як матриця державно-ідеологічної свідомості (нормативні традиції), панівна в певний період історичного розвитку система концептів виховного процесу (концептуальних метамоделей виховання), система методолого-теоретичних норм і стандартів науково-педагогічного пізнання з проблеми організації виховного процесу.

Ключові слова: парадигма виховання, дисциплінарна матриця, світоглядна основа науково-педагогічного пізнання, аксіологічні критерії, система концептів виховного процесу, методолого-теоретичні норми і стандарти науково-педагогічного пізнання.

Трансформації сучасного життя людини багатьма вченими світу пов'язуються з процесами глобалізації, інформатизації та модернізації суспільства. Прискорений розвиток цивілізації, одночасно з відкриттям нового простору для життєдіяльності людини, робить вельми складною проблему формування особистості з планетарним типом мислення – людини, здатної до креативної діяльності, розкриття власних здібностей і обдарувань, особистісно й соціально відповідальної за прогресивний розвиток людства у складних умовах функціонування сучасного постіндустріального соціуму. Однією з найважливіших проблем техногенної цивілізації залишається антропологічна криза: постійно ускладнюючи світ свого існування, перетворюючи навколишню дійсність, людина сама породжує непередбачувані соціальні чинники, які радикально змінюють її життя і не дають можливості повною мірою розкритися особистісному потенціалу, зреалізувати життєтворчі цілі. У цих складних умовах на перший план висувається проблема ставлення держави і суспільства до виховання особистості, як соціально-психолого-педагогічного феномену, визнання його виключної значимості для самотворення особистості та соціально-економічного і духовного розвитку країни.

”Стратегія розвитку національної системи освіти має формуватись адекватно сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам, вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації, чим забезпечити стійкий рух і розвиток України в першій половині XXI століття, інтегрування національної системи освіти у європейський і світовий освітній простір”, – зазначається у Національній доктрині розвитку освіти на 2012-2021 роки [8, с. 32]. При цьому домінуючим напрямом державної політики є реформування національної системи освіти і виховання на основі філософії ”людиноцентризму” як провідної стратегії національного виховання, єдиного шляху формування гуманного демократичного суспільства.

Виховання освіченої людини, озброєної науковими знаннями й найновішими культурними досягненнями людства, вимагає методологічного обґрунтування змісту духовної еволюції аксіосфери сучасної людини, використання нових концепцій, теорій і підходів до процесу становлення особистості як суб’єкта життєтворчості. Тому визначення теоретичних

основ розробки сучасних моделей виховання особистості в умовах диверсифікації освітньо-виховного простору в Україні передбачає, насамперед, звернення до методологічного базису педагогічної науки, зокрема парадигми виховання, яка виступає домінантою модернізації педагогічного процесу.

Методологічний аналіз наукового педагогічного знання свідчить, що вивченню проблеми феномену "парадигма виховання" присвятили свої наукові праці вітчизняні і зарубіжні вчені (Т. Ф. Алексеєнко, Г. Ю. Беляєв, І. Д. Бех, А. М. Бойко, Є. В. Бондаревська, В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. Г. Кузь, І. А. Ліпський, Вал. А. Луков, Вол. А. Луков, О. В. Макаров, В. А. Мосолов, Л. І. Новікова, С. Г. Новіков, П. Б. Суртаєв, В. М. Шепель, І. Є. Шкабара, І. В. Цебрій та ін.) і дозволяє стверджувати, що інтерес учених-дослідників до цього феномену викликаний пошуком наукової раціональності постнекласичного етапу розвитку педагогічної науки, необхідністю формування методологічної культури як теоретика-науковця так і педагога-практика.

Мета нашого дослідження полягає в аналізі варіативності наукових підходів до розуміння дефініції поняття "парадигма виховання", обґрунтуванні цього феномену як дисциплінарної матриці педагогічної теорії і практики, спробі виокремлення елементів її структури.

Історико-логічний аналіз наукових праць показує, що розгляд цього питання потребує звернення до першоджерела введення у науковий обіг терміну "дисциплінарна матриця". Такий термін запропонував американський філософ й історик науки Томас Кун у доповненні 1969 року до своєї праці "Структура наукових революцій" (1962 р.) з метою роз'яснення сутності поняття "парадигма". Т. Кун пояснює: "дисциплінарна матриця" "дисциплінарна" тому, що враховує приналежність учених-дослідників до певної дисципліни; "матриця" – тому, що складається з упорядкованих елементів різного роду, при чому кожний із них потребує подальшої специфікації. Усі, або більшість приписів, які я у первинному тексті називаю парадигмою, частиною парадигми, або тією, що має парадигмальний характер, є компонентами дисциплінарної матриці. У цій якості вони утворюють єдине ціле, і функціонують як єдине ціле" [6, с. 237-238].

До компонентів дисциплінарної матриці вчений включає: 1) символічні узагальнення як короткі узагальнені формулювання теорій у вигляді формул або вербальних еквівалентів; 2) метафізичні частини парадигм як цілісні концептуальні моделі, що пояснюють світ загалом; 3) цінності як ціннісні установки регулювання наукової діяльності на певний проміжок часу, як загальноприйняті цінності наукового співтовариства в певну історичну епоху і як детермінанти дослідницької діяльності конкретного науковця; 4) загальновизнані зразки як приклади вирішення конкретної наукової проблеми [6, с. 238-244] і зауважує, що саме останній компонент, у першу чергу, привів його до вибору цього терміну.

Проте екстраполяція осягнення структурних компонентів парадигми зроблена Т. Куном на основі історико-методологічного аналізу, насамперед, природничих наук. Процес же наукового пізнання соціально-гуманітарних наук, до яких належить педагогіка, істотно відрізняється. Гуманітарне знання є знанням гуманно-особистісного в людині, що передбачає вивчення людини як особистості, і як носія індивідуальності в системі суспільних відносин, мотивацій її комунікативної і вчинкової діяльності. Специфіка наукового пізнання в галузі педагогіки полягає у взаємодетермінації педагогічного наукового знання й педагогічної дійсності, яка представлена педагогічною теорією і практикою.

Поділяємо науковий висновок А. М. Бойко, яка стверджує, що в педагогічній науці виховання є родовим поняттям, з якого виростають такі видові категорії як цілісний педагогічний процес, освіта і навчання, педагогічна діяльність, розвиток і саморозвиток особистості [2] та науковий умовивід В. І. Гінецинського "... в понятійному апараті науки можливо виокремити одне центральне поняття, яке слугує найменуванням усієї галузі вивчення такої науки і тим самим відрізняє її від предметних галузей інших наук. У педагогіці таким стрижневим поняттям виступає поняття "виховання" [4, с. 14]. Це дозволяє розглядати "парадигму виховання" як базовий методологічний конструкт науково-педагогічного знання,

що відображає зміну доміантного методологічного підходу в поясненні суті педагогічних явищ і сприяє розумінню логіки процесу виховання особистості в певний історичний період.

Сьогодні педагогічною наукою і шкільною практикою визнано: виховання є багаторівневою системою, що включає підсистеми загальнодержавного, національного, соціально-групового виховання і самовиховання, які детермінуються загальним імперативом, що вказує на визначальний вектор розвитку цієї системи. Цим системоутворювальним вектором, матрицею організації і здійснення такого процесу виступає парадигма виховання.

Змістовно-порівняльний аналіз результатів наукових пошуків учених показує, що в умовах педагогічної реальності постмодернізму існує варіативність наукових підходів до розуміння дефініції цього поняття. Так, А. М. Бойко розглядає "парадигму виховання" на двох рівнях у логічному взаємозв'язку: 1) для визначення конкретно-історичної, соціально-культурної загальнотеоретичної моделі виховання; 2) для обґрунтування її практичного в нових соціально-економічних реаліях варіативного зразка [2, с. 78]. Є. В. Бондаревська визначає дане поняття як "методологічний конструкт, який інтегрує засадничі наукові теорії, що пояснюють устрій світу, способи пошуку нових знань про нього й пріоритетні ціннісні орієнтації наукового співтовариства" [3, с. 3]. Вал. А. Луков та Вол. А. Луков характеризують парадигму виховання як панівну в певний період розвитку науки систему концепцій (системи концептів), яка представлена науковими ідеями, положеннями, законами, гіпотезами; у рамках кожної з парадигм може висуватися декілька теорій, концепцій – таким чином, парадигма виступає як система систем [7]. С. В. Бобришов пояснює даний термін як "канон освіти і виховання, що спирається на ту чи іншу педагогічну теорію (теорії) і пропонує науці й практиці певну сукупність принципів та установок, узгоджений стандарт, зразок у вирішенні різного типу освітніх і дослідницьких завдань" [1, с. 88].

Вивчення поглядів учених на сутність поняття "парадигма виховання" дозволяє стверджувати, що даний термін використовується у відповідності з відомими підходами у філософії науки і методології педагогіки для визначення її як зразка, прикладу, моделі у стратегії виховання так і системи методологічних концептів, вихідної концептуальної схеми, системи концептуальних ідей, уявлень про виховання, його головні цілі, принципи і засоби, характерні для тієї чи іншої історичної епохи.

Змістова характеристика поняття "парадигма виховання" співвідносимо з наукознавчою роллю парадигми як базового поняття методології педагогічної науки і визначається як доміантна в певний період історичного розвитку суспільства світоглядна основа науково-педагогічного пізнання, дисциплінарна матриця, система методолого-теоретичних норм і стандартів та аксіологічних критеріїв, що розкриває характерологічну цілісність освітньо-виховного процесу і регулює науково-дослідницьку і відповідну їй практичну інноваційну педагогічну діяльність. Уважаємо, що парадигма виховання виступає дисциплінарною матрицею, ключовою категорією теорії розвитку науково-педагогічного знання, генетичним ядром вітчизняної педагогічної науки й практики.

Важливим для нашого дослідження є погляди вчених на поєднання елементів структури педагогічної парадигми. Так, Н. Л. Коршунова зазначає, що "у структуру парадигми поруч із формалізованими приписами, евристичними і онтологічними моделями завжди включені певні цінності, на основі яких, перш за все, і виникає, цементується єдність в науковому співтоваристві" [5, с. 19-20]. Аналізуючи сутність парадигми в педагогічній галузі наукових знань, І. Б. Шляхова виокремлює в логічній послідовності такі компоненти її структури: базисна основа парадигми (науковий підхід), який включає концептуальну педагогічну ідею; сукупність методологічних установок; цінності, що в цілісній єдності утворюють науково розроблений зразок; модель, стандарт вирішення педагогічних проблем, певний набір приписів, регуляторів наукової діяльності [12, с. 58].

І. Г. Фомічова, досліджуючи методолого-теоретичні основи структуризації педагогічного знання, приходить до висновку, що "поліпарадигмальний підхід при аналізі історико-педагогічних явищ визнає припустимість співіснування декількох методологічних систем, в рамках

яких вибудовуються цілісні, завершені моделі формування особистості, а відповідно й моделі освітнього процесу, виражені в формі педагогічних теорій, технологій, систем навчання і виховання, що відрізняються між собою принципово як по цілям і змісту, законам і закономірностям, так і за механізмом дії і прояву, а відповідно, і за результатом [11, с. 4].

До незмінних елементів структури парадигми М. В. Савостьянова відносить: 1) фундаментальні елементи парадигми – метафізичні, онтологічні, гносеологічні, епістемологічні, методологічні, антропологічні, соціокультурні та аксіологічні умови існування і функціонування як науки, так і наукової діяльності; 2) закони, специфіка, можливості й обмеження наукового пізнання, до яких у тому числі можна віднести й ідеали і норми наукового дослідження; 3) теоретичний, практичний і емпіричний базис функціонування науки [10, с. 22]. Погоджуємося з думкою вченої – ”парадигма повинна мати концептуальну ясність власних основ, навколо яких будується теоретична і емпірична дослідницька діяльність” [10, с. 19], і зауважимо, що трактування парадигми виховання як системоутворюючого начала повинно відбуватися на засадах цілісного методологічного аналізу цього наукового поняття на логіко-гносеологічному, світоглядному, науково-змістовному, технологічному і науково-методичному рівнях.

Виходячи з результатів аналізу наукових джерел, класичного Кунівського визначення структурних компонентів наукової парадигми, робимо спробу на основі універсальних критеріїв об’єктивної істинності науково-педагогічного знання (об’єктивність предмета дослідження; наявність ціннісно-цільових структур; теоретична і раціональна обґрунтованість; принцип ідеалізації досліджуваного явища; універсальність, узгодженість і несуперечливість; введення причинної матриці пояснення явищ; логічна доказовість; відповідність логічним канонам наукового мислення; системність; відтворюваність, інструментальна корисність) виокремити провідні упорядковані специфічні елементи структури парадигми виховання, до яких відносимо:

1. Світоглядну основу науково-педагогічного пізнання як домінуючі в конкретний історичний період світоглядні узагальнення (філософські, онтологічні, епістемологічні, методологічні, логічні, аксіологічні, культурологічні та ін.), що дають найзагальніші орієнтири для пізнавальної діяльності і складають інформаційну базу філософських поглядів учених і педагогів-практиків на загальнонаукову картину світу, типи матеріальних і духовних систем, закони функціонування й розвитку природи і суспільства, сутність людського буття, представлених єдністю інтелектуально-розумового і почуттєво-емоційного компонентів.

2. Аксіологічні критерії як матрицю державно-ідеологічної свідомості (нормативні традиції), що представлена системою ідеалів, норм, канонів, моральних принципів регуляції педагогічної взаємодії в певний історичний період. Оскільки наукове педагогічне знання є соціально-історичним явищем, елементом культури, носієм системи цінностей і дослідницьких пріоритетів науковців, то ”цінності педагогічної науки відіграють вирішальну роль при визначенні стратегії науково-педагогічного пошуку, напрямів розвитку педагогічної науки, типу раціональності, постановки дослідницької задачі. Вони впливають як на сам процес наукової педагогічної творчості, так і на ціннісну самосвідомість учених і наукових співтовариств” [9 с. 56]. Зауважимо, що процес виховання взаємопов’язаний із політичною системою країни: він завжди зумовлюється системою цінностей, яка є ідеологією держави, що фіксується в державних документах освітньої політики певного історичного періоду розвитку суспільства і виступає соціальним наказом, символічним узагальненням ціннісних установок щодо виховання особистості.

3. Панівну в певний період історичного розвитку систему концептів виховного процесу (концептуальних метамоделей виховання), яка представлена науковими ідеями, теоретичними положеннями, методологічними підходами, педагогічними стратегіями, конструктивними принципами, що зумовлює цілісне розуміння й інтерпретацію педагогічних явищ і процесів; розкриває їх сутність, структурно-змістові особливості, механізми і загальні правила їх цілеспрямованого здійснення, організації і перетворення та дозволяє типізувати виховні системи, виявляти глибинні загальні рядові ознаки у розкритті внутрішніх зв’язків між ними.

Мета виховання й вихідні конструктивні принципи визначають систему концептів і схеми міркувань, формують фундаментальні ідеї концептуальних метамоделей виховання і одночасно виступають визначальним критерієм їх оцінки. Конструктивні принципи як наукові орієнтири для розробки відповідних педагогічних теорій і стратегій організації виховного процесу зумовлюють логіку і напрями, а також детермінують характер науково-дослідної і практично-інноваційної педагогічної діяльності з метою вирішення проблеми, яка заявлена в системі концептів виховного процесу, а також основні теоретичні концептуальні положення щодо змісту виховання, оптимальних форм і методів його функціонування.

Педагогічні стратегії, як вищий рівень перспективної теоретичної розробки головних напрямів виховної діяльності, спрямовують увагу дослідників на вивчення проблем людини в світі, визначення людських детермінант (ціннісних орієнтацій) життєтворчості та реалізацію методологічної установки на практичну реконструкцію виховання в інтересах людини. Методологічні підходи змістовно відображують і координують різні рівні методологічної рефлексії процесу виховання і виконують науково-світоглядну, концептуальну і технологічну функції. Методологічний підхід, як гносеологічна цілісність, включає дослідницькі установки і засоби вивчення об'єктів у структурі історико-педагогічної дійсності [1], тому логіко-методологічний аналіз відповідності методологічного підходу парадигмі виховання дозволяє аналізувати педагогічну думку як історично заданий, безперервно функціонуючий і рефлексивний елемент людської культури.

4. Систему методолого-теоретичних норм і стандартів науково-педагогічного пізнання з проблеми організації виховного процесу, як визначальні онтологічні параметри наукового педагогічного знання – наявність стандартів духовних орієнтирів, зразків, ідеалів, що вказують на інваріантні зв'язки і відносини, надають простір нормативно-оцінним судженням щодо якості організації і функціонування даного процесу. Вироблення теоретично обґрунтованих норм науковості є однією з найважливіших задач не тільки методології педагогічної науки, але й сучасної методології в цілому. Методолого-теоретичні норми і стандарти наукового пізнання властиві педагогічній науці на кожному конкретно-історичному етапі її розвитку, відображають стиль наукового мислення (норми і стандарти доведення і обґрунтування, пояснення й опису, побудови і організації наукового педагогічного знання) і кардинально змінюються в ході процесу зміни парадигм. Вони включають сукупність концептуальних, методологічних, аксіологічних, соціальних, психологічних та інших установок, загальноприйнятих стереотипів інтелектуальної діяльності, що регулюють процес наукового пошуку теоретичного й практичного синтезу виховної діяльності.

Вищесказане дозволяє розглядати парадигму виховання як універсальне знання педагогічної науки, особливий тип духовного виробництва, що охоплює й пронизує увесь історичний процес розвитку людини. За своєю сутністю парадигма виховання виступає дисциплінарною матрицею, гуманітарно-перетворюючим методолого-аксіоматичним базисом, що детермінує й регулює активне перетворення педагогічної дійсності.

Проведене дослідження не вичерпує проблеми. На подальше вивчення заслуговує визначення соціально-педагогічних чинників та історико-педагогічних передумов виникнення парадигм виховання у вітчизняній педагогічній теорії і практиці.

Список використаних джерел

1. Бобрышов С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: монография / Сергей Викторович Бобрышов – Ставрополь : СКСИ, 2006. – 300 с.
2. Бойко А.М. Оновлена особистісно-гуманістична парадигма виховання / А.М. Бойко / Виховання людини: нове і вічне. – Техсервіс, 2006. – С. 77-102.
3. Бондаревская Е.В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Евгения Васильевна Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 3-10.
4. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики / Владислав Ильич Гинецинский. – СПб. : Изд-во СПбУ, 1992. – 154 с.

5. Коршунова Н.Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска / Н.Л. Коршунова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 11-20.
6. Кун Т. Структура научных революций / Томас Кун – Москва : Прогресс, 1977. – 300 с.
7. Луков В.А., Луков В.А. Парадигмы воспитания: от "войны тезаурусов" к "диалогу тезаурусов" / Валерий Андреевич Луков, Владимир Андреевич Луков // Вестник Международной Академии Наук. – 2007. – № 1. – С. 68-72.
8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки // Управління освітою. – 2013. – № 4. – С. 27-41.
9. Савостьянова М.В. Исследовательские приоритеты и ценностные мотивы научного творчества в парадигмальной науке / М.В. Савостьянова // Філософія: Вісник Севастопольського НТУ : Зб. наук. праць. Вип. 94 – / [ред. Ю.О. Бабінов (відп. ред.), А.В. Миронов, О.О. Ковалевський, А.М. Канах, М.С. Колесов, В.В. Лях, В.Н. Николко, О.О. Чемшит, А. Д. Шоркін]. – Севастополь : Вид-во СевНТУ, 2009. – С. 56-61.
10. Савостьянова М.В. Структура та функціональний діапазон парадигмальної науки / М.В. Савостьянова // Філософія науки: традиції та інновації, 2010. – № 1 (2). – С. 18-26.
11. Фомичева И.Г. Теоретико-методологические основания структуризации педагогического знания: автореф. дис. на соискание ученой степени докт. пед. наук: 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Ирина Георгиевна Фомичева; Тюменский государственный университет. – Тюмень, 1999. – 47 с.
12. Шляхова И.Б. Педагогическая парадигма, теория, проблемы, поиски путей решения / И.Б. Шляхова // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). – СПб. : Свое издательство, 2015. – С. 54-64.

Determination of theoretical bases of the development of modern models of upbringing of the personality in conditions of the diversification of education and upbringing space in Ukraine provides appeal to the methodological basis of pedagogical science - the upbringing paradigm, which serves as a dominant of modernization of pedagogical process. The methodological analysis of scientific pedagogical knowledge shows that interest of scientists and researchers to the concept "upbringing paradigm" is caused by the search of scientific rationality of Postnonclassical stage of development of pedagogical science, and by the necessity of formation of methodological culture of theoretical researcher, as well as the practicing teacher.

Historical and logical analysis of scientific works shows that the term "disciplinary matrix" was introduced into scientific circulation by T. Kuhn in addition of 1969 to the work "The Structure of Scientific Revolutions" (1962) in order to explain the essence of the concept "paradigm". However, extrapolation of comprehension of the structural components of paradigm was made by T. Kuhn on the base of historical and methodological analysis of natural sciences. The process of scientific cognition of the social and human sciences, which includes pedagogy, is significantly different. The specificity of scientific knowledge in the field of pedagogy consists in mutual determination of pedagogical scientific knowledge and pedagogical reality, which is represented by pedagogical theory and practice.

Content characteristics of the term "upbringing paradigm" relates to scientific role of paradigm as a basic concept of the methodology of pedagogical science. It is defined as the ideological basis of scientific and pedagogical knowledge, which is dominant in a certain period of historical development of society, as a disciplinary matrix, system of methodological and theoretical norms and standards and axiological criteria, that reveals the characterological integrity of educational and upbringing process and regulates the scientific research and the appropriate practical innovative pedagogical activities.

Based on the results of the analysis of scientific sources and classical Kuhn's determination of the structural components of the scientific paradigm, i has been made an attempt to distinguish the leading elements of the structure of upbringing paradigm on the basis of universal criteria of scientific and pedagogical knowledge (causal typologization and conceptualization of pedagogical phenomena, following the logical canons of scientific thinking, rational validity, reproducibility, adaptability to the research).

Thus, the upbringing paradigm acts as a disciplinary matrix, a key category of the theory of development of scientific and pedagogical knowledge, a genetic core of national pedagogical science.

Key words: *upbringing paradigm, disciplinary matrix, the ideological basis of scientific and pedagogical cognition, axiological criteria, the system of concepts of educational process, methodological and theoretical norms and standards of scientific and pedagogical cognition.*

УДК 378:811.111 (073)

Олександр Хоменко
Oleksandr Khomenko

СУЧАСНА СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

MODERN SYSTEM OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS

У статті представлено авторське бачення сучасної системи професійно орієнтованої іншомовної підготовки (ПОП) в економічних вищих навчальних закладах. Методологічною базою дослідження є культурно-інформаційна теорія освіти В.І. Лугового. Тезисно окреслена методологія системного підходу як основа проектування системи ПОП. Результатом дослідження є визначення поняття цієї системи та її структурних компонентів. На практиці це дозволить виробити стратегію та модель іншомовної підготовки у вищій економічній школі України.

Ключові слова: професійно орієнтована іншомовна підготовка, методологія системного підходу.

Актуальність статті зумовлена необхідністю глибоких якісних змін у системі іншомовної підготовки майбутніх фахівців, зокрема економічних спеціальностей, відповідно до об'єктивних вимог сьогодення. Об'єктивною реальністю для України є розвиток міжнародного співробітництва, входження до єдиного європейського освітнього і наукового простору. Тенденції сучасного освітнього простору спрямовані на розвиток особистості, здатної використовувати отримані знання в умовах глобалізованого полікультурного світу. Це вимагає розвитку та виховання висококваліфікованих фахівців, зокрема, економічної сфери діяльності, кваліфікацію яких визначає синтез їх загальних та професійних компетентностей, до яких, зокрема, належить здатність спілкуватися іноземними мовами. Традиційна система іншомовної підготовки з її низькою результативністю, консервативністю та інерційністю, з розмитими цілями, що породжує до деякої міри хаотичне, безсистемне вивчення майбутніми фахівцями іноземних мов, нездатна забезпечити таке володіння ними, яке змогло б виконувати нові суспільні функції. Необхідна нова прогресивна система професійної іншомовної підготовки як реакція на неефективні умови навчання іноземних мов, результати якого не відповідають потребам суспільства. Це корелює з твердженням, що освіта, як системне утворення, первісно виникає на засадах самоорганізації (і надалі організаційно підтримується) на певному етапі розвитку культури, коли несистемне, випадкове, тобто неефективне освоєння культурного досвіду в міру його стрімкого (за шкалою часу в одиницях тривалості життя одного покоління) накопичення і зростаючої актуалізації більше не може задовольняти людство [2]. Саме в такому контексті розглядаємо потребу в новій системі професійно орієнтованої іншомовної підготовки (ПОП), яка, реалізуючи нове соціальне замовлення суспільства, покликана подолати відокремленість формування професійної іншомовної комунікативної компетентності від формування професійної компетентності майбутнього фахівця та надати особистості право вибору індивідуального шляху до оволодіння професійною іншомовною компетентністю відповідно до своїх потреб та здібностей і кількості мов для вивчення при умові реалізації світових освітніх тенденцій, зокрема до диверсикації, відкритості, віртуалізації, рівневого підходу до володіння мовами згідно з загальноєвропейськими рівнями.

Звідси, метою статті є спроба представити авторське трактування сучасної системи професійно орієнтованої іншомовної підготовки. Реалізація мети досягається шляхом вирішення таких завдань: 1) визначити місце професійно орієнтованої іншомовної підготовки у сучасному світі; 2) розкрити роль культурно-інформаційної теорії освіти В.І. Лугового; 3) тезисно окреслити методологію системного підходу як основу проектування системи ПОП,

використовуючи моделювання, аналіз і синтез даних та положень, що містяться у фаховій літературі, як методи дослідження.

Професійно орієнтовану іншомовну підготовку вважаємо пріоритетним напрямом в оновленні освіти, причому іншомовний сегмент освіти повинен бути організаційно й процесуально побудований так, щоб якнайкраще, найбільш ефективно досягати запланованих навчальних результатів [4]. Роль і місце ПОП у сучасному глобалізованому інформаційному суспільстві зумовлюється, перш за все, впливом зовнішнього середовища. Глобалізований світ відзначається своїми економічними особливостями, високим рівнем мобільності, яка впливає на цільові установки ПОП. Соціальна мобільність є нормальний і природний стан суспільства, який характеризується не лише соціальним переміщенням індивідів, груп, але й соціальних об'єктів, цінностей (О.С. Кезін, 2007). Як наслідок, спостерігаємо розширення світового ринку, в якому особливу роль відіграють транснаціональні корпорації, міждержавна інтеграція, інтенсивні міграційні потоки тощо. Ці тенденції притаманні економіці інформаційного суспільства і є об'єктивними реаліями сучасного історичного розвитку, які закономірно підводять до міжнародного і міжособистісного зближення і взаємодії. Оскільки економісти, бізнесмени першими зазнають впливу нових реалій глобалізованого полікультурного і мультилінгвального світу, то і виникає нагальна необхідність у проектуванні системи іншомовної підготовки, розрахованої саме на цю категорію людей, та здатної забезпечити комфортні умови для ведення бізнесу, міжкультурної комунікації, розвитку національної економіки тощо. В зв'язку з цим вважаємо, що сучасна модель ПОП повинна врахувати вимогу фундаменталізації освіти за рахунок зміни співвідношення між спеціальною та загальнокультурною частинами освіти майбутнього економіста, виводячи в розряд пріоритетних проблеми розвитку загальної культури фахівця, формування у нього цілісного світогляду, інтегративного системного мислення, здатності до самостійного творчого пошуку, професійної компетентності, схильності до діалогу, виробничої культури, що базується на соціальних нормах та особливостях партнерських культур тощо. Звідси витікає необхідність розвивати адаптивні здібності майбутніх фахівців, навички та вміння самоосвіти /лінгвосамоосвіти; сформувати у майбутнього фахівця вміння самостійно орієнтуватися в професійному полікультурному і мультилінгвальному середовищі, незважаючи на непередбачуваність його змін, та успішно вибудовувати свою професійну кар'єру. Фактично перед вищою освітою постає завдання задовольнити потреби не лише національного, але й міжнародного ринку в професійних кадрах, підготувати, за висловлюванням О.С. Кезіна, новий соціально-професійний тип особистості фахівця. Роль іншомовної підготовки при цьому беззаперечна. Потрібна система, спрямована на перетворення іншомовного спілкування у невід'ємну складову професійної діяльності фахівців в умовах глобалізованого інформаційного суспільства. Тобто, інформаційне суспільство диктує необхідність забезпечити інформаційну адекватність освіти. Інформація виступає універсальною мірою організованості у світі, є дериватом і детермінантою порядку будь-якої природи [3]. Акумуляуючись, за В.І. Луговим (2010), у знаннях, цінностях, проектах, діалогізмах (консенсусах) та художніх образах, рівноважливих і не взаємозамінних, вона передається /формується в освітній діяльності. Освітня система розвивається разом із прогресивним накопиченням культурних надбань, культурного досвіду, відповідним зростанням життєвої потреби в повному, точному, швидкому освоєнні інформації, що в них міститься. Звідси, освіта визначається як організоване освоєння культурного досвіду. На сучасному етапі розвитку людського суспільства у нас є всі підстави говорити про новий культурний досвід, про новий елемент загальнолюдської культури, а саме про формування нової інформаційної культури. На нашу думку, сьогодні інформаційна культура є поки що показником, перш за все, професійної культури. Величезні інформаційні потоки навколо кожної особистості в наш час настільки різноманітні і розгалужені, що вимагають від неї вміння орієнтуватися в них, самостійно працювати з інформацією, вміти вчитися, знати і розуміти закони інформаційного середовища. Інакше людина просто не зможе адаптуватися до життя в глобалізованому інформаційному суспільстві. З огляду на це, напрошується висновок, що у наш час відбувається становлення категорії фахівців, інформаційна культура яких відповідає новим вимогам і відносинам інформаційного суспільства і формується під впливом інформаційних

технологій. Поряд із тим є і категорія фахівців, інформаційна культура яких знаходиться на нижчому рівні, оскільки через об'єктивні причини формується традиційними підходами. Інформаційна нерівність зумовлюється особистісно-соціальними, соціально-економічними та геополітичними чинниками.

До особистісно-соціальних належать швидка зміна інформаційного середовища, зміна вимог до інформаційної компетентності працівників та необхідність відповідної соціальної адаптації особистості. Соціально-економічні чинники пов'язані з нерівномірністю інформаційної інфраструктури регіонів як результату державної політики в області інформатизації. Геополітичні – зумовлені нерівномірністю процесу інформатизації в країнах з різним рівнем освіти населення (Колін К.К., 2000, Спирін О.М., 2005). Інформаційна нерівність породжує відповідно і соціальну, економічну та геополітичну нерівність. На нашу думку, об'єктивна нерівність і несправедливість негативно впливає на стабільність та темпи розвитку суспільства, обмежує можливості використання творчого потенціалу фахівців. У зменшенні негативного впливу інформаційної нерівності провідну роль покликана відіграти освіта через проектування на сучасних інформаційних і педагогічних технологіях, на методологічних засадах інформаційного суспільства і відкритої освіти моделі гуманітарної освіти, де важливе місце належить іншомовній підготовці як її сегменту. Фундаментальна роль у такому проектуванні, безперечно, належить культурно-інформаційній теорії освіти В.І. Лугового, якою теоретично обґрунтовано тісний і безпосередній зв'язок освітніх (педагогічних) технологій із змістом освіти. Ключовим поняттям, категорією цієї теорії є інформація, яка визначає навчальний зміст освіти і передається, формується, опановується в освіті та виступає організаційним чинником соціально-культурного становлення, розвитку кожної людини і людської спільноти в цілому (Луговий В.І., 2007). Взагалі освіта розглядається як цілеспрямоване інформування людини впродовж життя, тобто як специфічний інформаційний вплив. Розуміння сутності інформації взагалі, особливостей соціально-культурної інформації зокрема, врахування впливу інформаційно-комунікаційних технологій на інформаційний контент, насамперед в освіті, дає змогу ефективніше проектувати педагогічні технології. Системотворча роль соціально-культурної інформації зумовлюється тим, що саме її ефективне засвоєння, за В.І. Луговим, забезпечує різноаспектний людський розвиток. Як бачимо, йдеться про необхідність враховувати інформацію в її фундаментальному значенні, а не лише її кількісні та техніко-технологічні аспекти, практичне застосування інформаційних засобів, визначення інформації як відомостей, даних тощо. Вивчення інформаційних процесів дозволяє глибоше зрозуміти соціальні взаємодії, сприяє формуванню у майбутніх фахівців цілісної системно-інформаційної картини світу, а також розуміння спільності інформаційних процесів у живій природі, суспільстві і техніці. Тобто, в цьому випадку вже йдеться про світоглядне значення інформації, про синтез гуманітарних і природничих наук, про подолання їх відчуженості один від одного. Звідси випливає, що сучасна освіта вибудовується на міждисциплінарності, яка виявляється і в методології, і в освітній практиці. В свою чергу міждисциплінарність, на нашу думку, зумовлює і зміни у розумінні самої суті інформатизації суспільства. Під інформатизацією розуміють вже не стільки впровадження інформаційних технологій у різні сфери суспільного життя, скільки розвиток інформації, закономірності й особливості інформаційних процесів у суспільстві, розширення інформаційних каналів, поглиблення їх зв'язків, посилення їх впливу на людину і суспільство, соціальні наслідки інформатизації (Абдеев Р.Ф., 1994, Дьомкін В.П., Можаяєва Г.В., 2004). Тобто, поряд із інформатизацією гуманітарної освіти можемо говорити і про гуманітаризацію сфери інформатизації. Синтез цих напрямів і є однією із передумов модернізації гуманітарної освіти, а отже, й іншомовної підготовки, без якої не обійтися в умовах інформаційного середовища. У такій ситуації розглядаємо культурно-інформаційну теорію як матрицю, як основу реалізації нової сучасної освітньої парадигми, нової якості системи освіти, як засіб проектування інноваційної моделі гуманітарної освіти, а отже, і системи ПОІП як сегменту освіти.

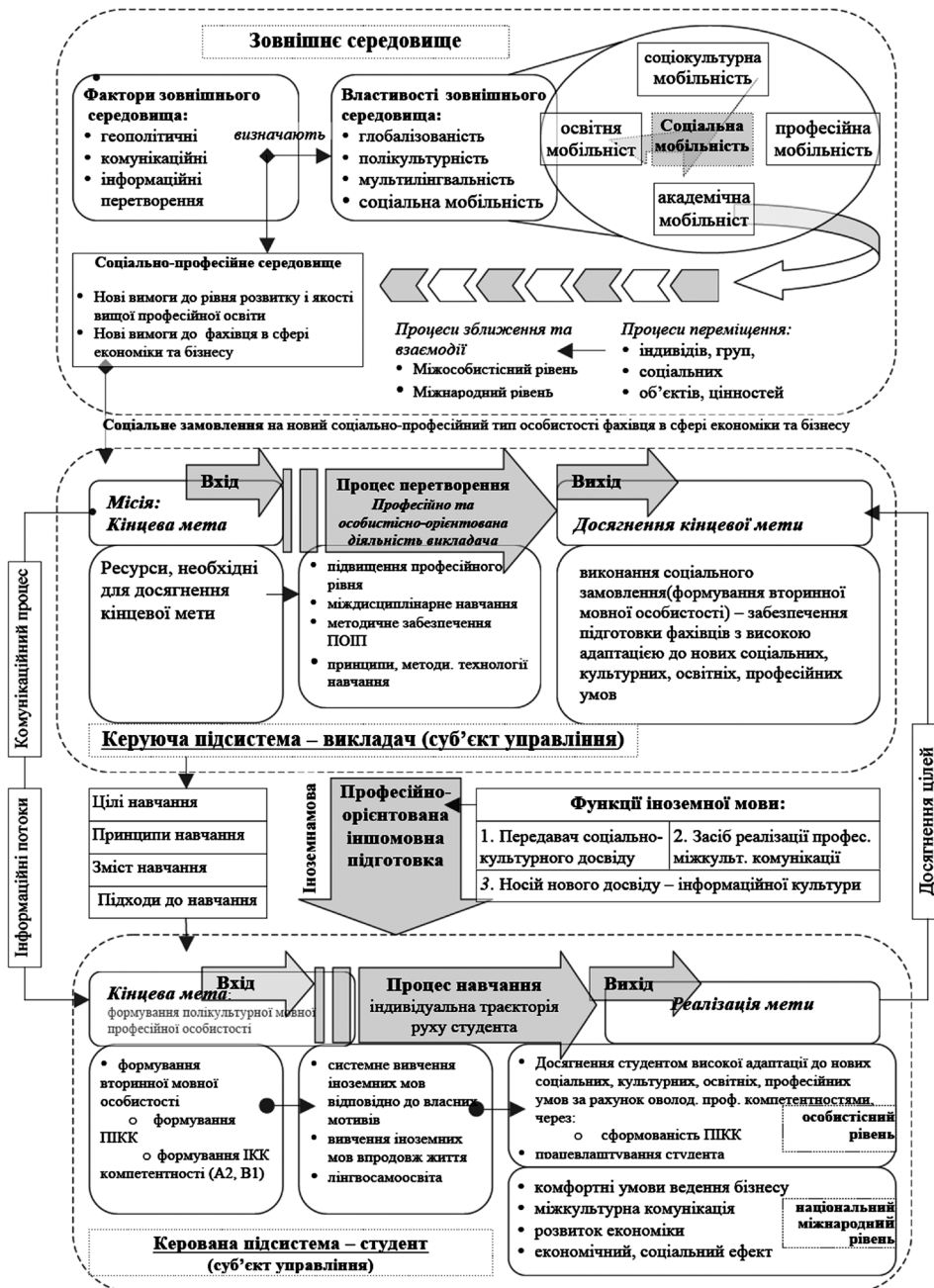
Визначивши місце іншомовної підготовки в глобалізованому інформаційному суспільстві та обґрунтувавши доцільність проектування інноваційної професійно орієнтованої системи іншомовної підготовки, спробуємо більш повно представити її модель, скорис-

тавшись методологією системного підходу. Популярність системного підходу пов'язана з переосмисленням програми системного дослідження і його методики з точки зору інтеграції природничо-наукового і гуманітарного дискурсів у системно-педагогічному дослідженні, що виражається в пошуках версій його синтезу з аксіологічним, культурологічним, антропоцентричним, особистісно орієнтованим і іншими підходами. Ідеї синергетики, що поширилися в педагогіці в 90-і роки, розглядаються як новий рівень системного мислення, пов'язаний із вивченням стохастично-гуманітарних систем. Проте дослідницька програма синергетики, як свого часу і системного підходу, піддається довільному тлумаченню та перетворенню, що часто призводить як до "повторення пройденого", так і до відкриттів та помилок. У зв'язку з цим, повернення до досвіду формування методології системного підходу дозволить, на нашу думку, більш чітко спроектувати інноваційну систему ПОП. З дослідження складу і структури педагогічної системи починалися всі системні дослідження в педагогіці. Оскільки іншомовна підготовка є невід'ємним компонентом освіти, то закономірне припущення, що як система вона повинна проектуватися з урахуванням структурних компонентів педагогічної системи. Тому проаналізовано як вітчизняні (Докучаєва В., 2005, Каньковський І., 2010, Коберник В., 2000, Лігоцький А., 1997, Остапчук О., 2005, Стрельников В., 2007 та ін.), так і зарубіжні джерела з проблеми проектування педагогічних систем у галузі педагогіки та методики навчання іноземних мов (Бім І.Л., 1988, Євдокимова М.Г., 2007, Сальная Л.К., 2009 та ін.). Аналіз педагогічних досліджень свідчить, що уявлення про методологію системного підходу залежить від методологічної позиції дослідника, яка базується на розгляді об'єктів у вигляді систем – сукупності елементів, пов'язаних взаємодією, і таких, що виступають як єдине ціле по відношенню до навколишнього середовища (Авер'янов О.М., 1985, Афанасьєв В.Г., 1980, Блауберг І.В., Садовський В.Н., Юдін Е.Г., 1978). Тому в педагогічних працях сутність системного підходу найчастіше тлумачиться, як а) виявлення й облік закономірностей структури системоутворюючих зв'язків і відносин між різними підсистемами всередині даної системи та між системою і зовнішнім середовищем; б) як певна дослідницька позиція, в основу якої покладено ідеї цілісності, складної організованості досліджуваних об'єктів, їх внутрішньої активності та динамізму. Дослідницька програма в такому розумінні запозичається із загальнонаукового системного підходу і використовується як варіант стратегії педагогічного системного дослідження. Варіативність, що відображає специфіку педагогічних явищ як об'єктів системного дослідження, виражається не в зміні логіки системного підходу, послідовності його пізнавальних процедур, а у виявленні на кожному етапі системного дослідження якісної своєрідності педагогічної системи: її складу, структури, функції тощо. Саме це мав на увазі Г.І. Легенький [2], коли вказував, що, оскільки педагогічний процес є складною динамічною системою, то він, як і всі подібні йому системи, має компонентний, структурний, функціональний та інтегральний аспекти, проте "має і свою специфічну динамічну структуру зі своїми стійкими функціональними залежностями в ній, які виступають як його об'єктивні специфічні закони". Таким чином, інваріантом методології системного підходу є процес, який включає в себе послідовний опис складу, структури, зовнішніх зв'язків, системоутворюючих зв'язків, організації, поведінки та управління системою.

Вивчивши та узагальнивши отриману інформацію, спробували дати своє трактування поняття "інноваційна система професійно орієнтованої іншомовної підготовки [ІСПОП]", яке б відповідало нашим цілям. Отже, під ІСПОП доцільно розуміти цілісну сукупність компонентів, кожний з яких має складну структуру та може розглядатися як підсистема, та які взаємодіють між собою і забезпечують збереження і розвиток самоорганізованої, безперервної, відкритої професійно-орієнтованої іншомовної підготовки в полікультурному та мультилінгвальному глобалізованому інформаційному просторі. Відповідно, до основних структурних компонентів системи відносимо: *зовнішнє середовище системи* – соціально-професійне середовище, частина макросистеми – соціуму, культури тощо; *суб'єкти взаємодії* в навчальному процесі представлені як в керівній, так і в керованій підсистемах, що становлять собою особистісно та професійно орієнтовану діяльність викладача та діяльність студента; *вхід керівної підсистеми* – ресурсне забезпечення процесу іншомовної підготовки, цілі, підходи, зміст навчання, інформаційно-ресурсне середовище; *процес перетворення керівної*

підсистеми – методичне забезпечення іншомовної підготовки, принципи навчання, методи навчання, технології навчання; *вихід керованої підсистеми* – виконання соціального замовлення; мети (формування полікультурної /вторинної професійної мовної особистості) та забезпечення підготовки фахівців з високою адаптацією до нових соціальних, культурних, освітніх, професійних умов; *вхід керованої підсистеми* – формування вторинної мовної особистості, що відбувається через формування професійно-орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності (ПОІКК), розвиток адаптивних здібностей, набуття навичок та вмінь самоосвіти (лінгвосамоосвіти); *процес перетворення керованої підсистеми* – безпосередньо процес навчання студента; *вихід керованої підсистеми* – сформована ПІКК.

На жаль, обмежені рамками статті, не можемо зупинитися на детальній характеристиці окреслених компонентів системи. Тому представимо все викладене вище у вигляді моделі, яка дасть уявлення не лише про вплив зовнішнього середовища на розвиток системи ПОІ, але і розкриє сутність описаних компонентів системи.



Представлена модель ПОІП дає уявлення про сутність системи ПОІП, її специфіку, цілі, підходи, структуру та особливості зовнішнього середовища, характеристики соціально-професійного середовища як компонентів системи професійно орієнтованої іншомовної підготовки в епоху глобалізації тощо. Врахування зазначених компонентів, а також конкретизація поняття ПОІП сприятиме виробленню стратегії розвитку ПОІП відповідно до об'єктивних реалій глобалізованого інформаційного суспільства.

Що стосується подальших перспектив дослідження проблеми, то, на нашу думку, слід зосередитися на способах практичного втілення в дидактичних форматах міждисциплінарної інтеграції як основи інноваційної системи професійно орієнтованої іншомовної підготовки.

Список використаних джерел

1. Легенький Г.І. Педагогічний процес як цілісна динамічна система / Г.І. Легенький. – Харків : Вища школа, 1979. – 144 с.
2. Луговий В.І. Високі педагогічні технології та їх детермінація змістом освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.e-lib.zakdu.edu.ua/index2.php?option=com_sobi2&sobi2Task=dd_download&fid=267&format=html&Itemid=11
3. Луговий В.І. Інформація, інформаційне суспільство та інформаційна роль освіти (теоретико-методологічний погляд) / В. І. Луговий // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова : зб. наук. пр. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – Вип. 11 (24). – С. -102.
4. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : Монографія / [В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін.]; За заг. ред. В.П. Андрущенко, В.І. Лугового. – Київ : "Педагогічна думка", 2011. – 260 с.

The purpose of the article is to present the author's vision of the modern system of professionally oriented foreign language education (POFLE) in higher education establishments of the economic bias and to reveal its components structure. The methodological foundation of the research is the theory of cultural and information education (V. I. Luhovyi). It has been pointed out that the understanding of information essence in general and the peculiarities of social cultural information in particular raises the efficiency of the pedagogical technologies. A special attention has been paid to the methodology of the system approach as a foundation for the system of professionally oriented foreign language education designing. The system of POFLE has been described and substantiated. The author has emphasized that the system should bridge the gap between the professional foreign language communicative competence formation and the professional competence formation of future specialists, It has been pointed out that there are also some disadvantages in the Ukrainian system of professionally oriented foreign language education caused by its inertia and sluggishness. Both the essence of the innovation system of professionally oriented foreign language training and description of its main components have been presented. The author has proposed the model of professionally oriented foreign language education. It has been stipulated that the foreign language professional communicative competence acquisition is impossible without social and professional environment. Besides the formation of foreign language integrated competence of future specialists on the basis of interdisciplinary integration has been emphasized because the essence of professionally oriented foreign language education is in its integration with professional disciplines. The result of the investigation is the definition of the term "the system of professionally oriented foreign language education" and its component structure. It can be useful by developing the strategy and the variable model of professionally oriented foreign language education content.

Key words: professionally oriented foreign language education, methodology of the system approach.

УДК 061.213:29 – 053.81(045)

Світлана Чернюк
Svitlana CherniukДИТЯЧІ ТА МОЛОДІЖНІ РЕЛІГІЙНІ ОБ'ЄДНАННЯ: СУТНІСТЬ
ПОНЯТТЯCHILDREN AND YOUTH RELIGIOUS ORGANIZATIONS: ESSENCE OF
THE CONCEPT

У статті здійснюється аналіз основних підходів до визначення сутності понять “дитячий та молодіжний рух”, “дитячі та молодіжні об'єднання”, “дитячі та молодіжні організації”, “дитячі та молодіжні релігійні об'єднання” на основі аналізу історико-педагогічних праць, нормативних документів. Уточнено типи та функції дитячих та молодіжних релігійних об'єднань.

Ключові слова: дитячий рух, молодіжний рух, дитячі та молодіжні об'єднання, дитячі та молодіжні організації, дитячі та молодіжні релігійні об'єднання.

На сьогодні особливе значення у вихованні підростаючого покоління мають такі види соціального руху, як дитячий та молодіжний рух, який здійснюється через діяльність дитячих та молодіжних об'єднань різноманітних спрямувань, адже саме у дитячому та юнацькому віці під час формування досвіду участі у суспільному житті закладаються засади багатьох особистісних якостей, які визначають соціальну активність упродовж подальшого життя.

Релігія як реальний чинник впливу на громадянську свідомість, особливо молоді, може ефективно втілювати у життя педагогіку толерантності, якщо будуватиме систему виховання на загальнолюдських цінностях, що сприятиме суспільній толерантності, взаємній повазі, співжитті й співпраці різних релігій, гармонійнішому розвитку українського багатоконфесійного суспільства, здатного позитивно впливати на політичний клімат держави [14, с. 12-13].

Об'єднання дітей та молоді визначається низкою понять, у яких відображено різнобічно це явище, і якими оперують суміжні науки (педагогіка, соціологія, психологія, історія тощо), розглядаючи їх відповідно до своєї спеціалізації. У нашому контексті важливим є аналіз, узагальнення та уточнення кола цих понять та їх об'єму згідно напряму дослідження.

До проблеми становлення та розвитку, організації та особливостей діяльності дитячих та молодіжних об'єднань зверталися науковці різних галузей: філософії, історії, політології, педагогіки, психології. У працях Л. Алієвої, М. Басова, М. Богуславського, А. Кирпичника, Р. Литвак, Е. Мальцевої, І. Руденко, О. Титової, Т. Трухачової та ін. висвітлено історію розвитку науки про дитячий рух – соціокінетики, визначено педагогічні засади діяльності дитячих громадських об'єднань. У дослідженнях Н. Коляди, О. Лісовця, М. Солов'я, Л. Романовської, Л. Шелестової дитячий рух розглядається як соціальний феномен. Дослідження С. Диби, Ю. Жданович, В. Москаленко, В. Приходько, О. Сича, М. Ярової та ін. присвячені діяльності різноманітних сучасних дитячих організацій в Україні. Різні аспекти діяльності молодіжних об'єднань висвітлювали К. Балабанов, В. Барабаш, М. Баяновська, І. Близнюк, М. Головатий, І. Дутчак, О. Єригін, А. Зленко, А. Корнієвський, М. Пашков, Ю. Поліщук, І. Шумський, О. Яременко та ін.

Діяльність релігійних дитячих та молодіжних об'єднань у різні історичні періоди частково відображена у наукових дослідженнях І. Андрухова, Л. Генік, В. Головенька, Р. Охрімчук, Ю. Щербяка.

Метою статті є визначення сутності поняття “дитячі та молодіжні релігійні об'єднання” та окреслення їх місця у системі дитячого та молодіжного рухів.

Визначення поняття “дитячі та молодіжні релігійні об'єднання” потребує визначення його місця серед таких категорій як “дитячий та молодіжний рух”, “дитяче та молодіжне об'єднання”, “дитячі та молодіжні організації”.

Найширшим поняттям, що відображає усі форми соціального самовияву й об'єднання дітей та молоді є “дитячий та молодіжний рухи”. Деякі дослідники (Р. Охрімчук, О. Лісовець та ін.) уважають, що дитячий рух є складовою молодіжного руху, обґрунтовуючи це тим, що поняття “діти” і “молодь” визначені неоднозначно. Так, згідно Конвенції про права дитини, Закону України “Про охорону дитинства” дитиною є кожна людська істота до досягнення 18-річного віку [8; 12]; згідно Закону України “Про молодіжні та дитячі громадські організації” у молодіжну організацію можуть об'єднуватися громадян віком від 14 до 35 років 7. Окрім цього, членами деяких дитячих організацій можуть бути молоді люди віком старше 18 років, або у структурі молодіжних організацій є підструктури, що складаються з дітей від 5-6 років.

У результаті аналізу низки визначень, можна виокремити певні світоглядні позиції зарубіжних та вітчизняних дослідників дитячого та молодіжного руху. Усі сучасні підходи до визначення основних понять дитячого руху, зазначає М. Басов, виходять з ідеї про природну активність дітей, їх закономірного прагнення до об'єднання в співтовариства однолітків, у яких підліток бачить засіб самозахисту, самоутвердження себе як особистості [4, с. 15].

Щодо визначення поняття дитячого руху, у дослідженнях відсутнє єдине твердження і розуміння цього поняття. Більшість науковців досліджують проблему у межах певної науки, що і визначає його зміст. Так, соціальний зміст поняття “дитячий рух” превалює у таких визначеннях А. Волохова, Р. Литвак, І. Руденко. Р. Литвак відзначає, що “дитячий рух – складова частина соціального руху, що представляє сумісні дії дітей і дорослих, що об'єдналися з метою накопичення соціального досвіду, формування ціннісних орієнтацій та самореалізації” [11]. Педагогічний сенс знайшов своє відображення у визначеннях Л. Алієвої, яка визначає дитячий рух як специфічний суб'єкт виховання, реальність виховного простору, яка відображає взаємовідносини дітей із спільністю дорослих, вплив дитинства на процеси розвитку в суспільстві [2, с. 9]. Як “сукупну діяльність різних дитячих організацій та об'єднань, спрямованих на реалізацію певної мети, ідеї, і пов'язану зі змінами соціальної дійсності та свого статусу у суспільстві” визначає дитячий рух Р. Охрімчук [14, с. 47].

Отже, дослідники, обґрунтовуючи поняття дитячого руху, визначають його як складову частину соціального руху (Р. Литвак), соціально-педагогічну реальність (Л. Алієва), суб'єкт громадського позадержавного виховання (Л. Алієва), сукупність різних форм громадського формування дітей (Д. Лебедев), тобто явище соціально-педагогічне.

У поглядах вітчизняних та зарубіжних науковців щодо визначення поняття “молодіжний рух” також спостерігається розбіжність. Фахівець у сфері вивчення молодіжної проблематики В. Головенько відзначає, що “молодіжний рух можна порівняти зі своєрідною політичною системою молоді, головне завдання якої – визначення та реалізація молодіжної політики суспільства” [5, с. 13].

В. Барабаш визначає молодіжний рух як “форму організованої діяльності молоді, що відображає її активну соціальну позицію щодо досягнення спільних цілей або задоволення спільних потреб, а також захисту, збереження, зміни або зміцнення системи цінностей або відносин, що склалися між членами молодіжної групи або об'єднання” [3].

Отже, поняття “дитячий та молодіжний рухи” означає сукупність дій і діяльності всіх організацій та об'єднань, до складу яких належать діти та молодь [10, с. 12].

Дитячий та молодіжний рухи являють собою сукупність різноманітних структур – об'єднань, організацій, клубів, союзів, федерацій.

Поняття “дитяче об'єднання” визначають Л. Алієва, О. Волохов, Р. Охрімчук, І. Руденко, В. Сластьонін, М. Соловей, І. Фрішман. М. Соловей під поняттям дитяче об'єднання розуміє “добровільне, самостійне утворення дітей, підлітків і дорослих, які не мають закріпленого членства, створюються для реалізації певної соціально-педагогічної цілі” [17, с. 17].

Найширше визначення, на нашу думку, дає Л. Алієва, визначаючи його як пріоритетну форма дитячого руху, тип соціальної спільності, особливе соціально-педагогічне явище; особистісно орієнтоване середовище життєдіяльності дитини, у якій можливий прояв

ініціативи, активності дитини, його самореалізація [2, с. 9-10]; одну із структур у розмаїтті молодіжних рухів, форму організації дитячої самодіяльності, соціальної активності, самореалізації; розумно організоване дозвілля дітей – середовище їх життєдіяльності, соціум, у якому дитина розумно може проявити себе як суб'єкт діяльності в різних статусах, ролях, позиціях (від рядового, зацікавленого, відповідального учасника до лідера-організатора), в індивідуальній та колективній, виконавській та творчій діяльності [1, с. 48].

Аналізуючи запропоновані дослідниками визначення, виокремили такі особливості дитячого громадського об'єднання: добровільність, форма самодіяльності, прагнення дітей до об'єднання, підтримка дорослих.

Поняття “дитяча громадська організація” визначають Л. Алієва, Е. Мальцева, Р. Охрімчук, В. Сластьонін. Беручи за ознаки дитячої організації направленість на соціально значиму діяльність та рівноправну участь дорослих, Е. Мальцева пропонує таке визначення: “дитяча громадська організація – самодіяльне, самоуправне об'єднання дітей та дорослих, які поділяють їх ідеї, рівноправно беруть участь в соціально значущій діяльності, яке має регулюючі діяльність норми і правила, зафіксовані у статуті або іншому нормативному документі, виражену структуру і фіксоване членство” [13, с. 90].

“Дитяча громадська організація, зазначає Р. Охрімчук – це особливий тип громадського об'єднання, для якого характерні: наявність ціннісної мети, заради якої здійснюється спільна діяльність дітей та дорослих; добровільне та фіксоване членство; самоврядування; наявність організаційної структури; норм і правил” [15, с. 47].

Серед усіх визначень офіційним є подане у Ст. 2 Закону України “Про молодіжні та дитячі громадські організації”: “дитячі громадські організації – об'єднання громадян віком від 6 до 18 років, метою яких є здійснення діяльності, спрямованої на реалізацію та захист своїх прав і свобод, творчих здібностей, задоволення власних інтересів, які не суперечать законодавству, та соціальне становлення як повноправних членів суспільства” [7].

Дослідники дитячого руху зазначають, що між поняттями “організація” і “об'єднання” є відмінність. Е. Мальцева визначає, що дитяча організація має більш жорстку структуру, визначені права та обов'язки, норми життєдіяльності у організації, вищий рівень самодіяльності і самоврядування [13, с. 86]. Тобто дитяча організація є одним із типів дитячих об'єднань.

Структуру молодіжного руху складають молодіжні об'єднання та організації. Зарубіжні дослідники визначають молодіжні об'єднання як “добровільні самостійні некомерційні формування, які об'єднують молодих людей на основі спільних інтересів для реалізації певних соціально значущих цілей” (О. Родіна) [16]; “громадські формування, в які самостійно і добровільно об'єднуються молоді громадяни для спільної діяльності, яка задовольняє їх соціальні потреби” (І. Герлах).

У Ст. 2 Закону України “Про молодіжні та дитячі громадські організації” зазначено, що “молодіжні громадські організації – об'єднання громадян віком від 14 до 35 років, метою яких є здійснення діяльності, спрямованої на задоволення та захист своїх законних соціальних, економічних, творчих, духовних та інших спільних інтересів” [7].

Аналіз підходів науковців до визначення типів дитячих та молодіжних об'єднань (Л. Алієвої, В. Головенька, М. Кульпедінової, Д. Лебедева, Р. Охрімчук, Ю. Поліщука, В. Якушика та ін.) дає змогу стверджувати, що практично у кожній виділені об'єднання релігійного спрямування. Проте практично відсутні визначення цього поняття.

Відповідно до Ст. 7 Закону України “Про свободу совісті та релігійні організації” “релігійні організації в Україні утворюються з метою задоволення релігійних потреб громадян сповідувати і поширювати віру і діють відповідно до своєї ієрархічної та інституційної структури”. У Ст. 6 зазначається, що “релігійні організації мають право відповідно до своїх внутрішніх настанов створювати для релігійної освіти дітей і дорослих навчальні заклади і групи, а також проводити навчання в інших формах, використовуючи для цього приміщення, що їм належать або надаються у користування” [9].

Отже, дитячим та молодіжним релігійним об'єднанням є добровільне об'єднання дітей та молоді на релігійній основі. Основними їх ознаками є наявність певного віросповідання; участь у богослужіннях, інших релігійних обрядах; діяльність, спрямована на релігійне виховання.

Виокремлюють такі типи дитячих та молодіжних релігійних об'єднань: організації, які відкрито заявляють про себе ("Українська молодь – Христові", Комітет української католицької молоді); недільні школи, які є при кожній конфесії; дитячі та молодіжні організації створені при сектах [6, с. 42-45].

Дитячі та молодіжні релігійні об'єднання виконують такі функції:

- організація життєдіяльності, яка задовольняє потреби у розвитку і відповідає емоційно-моральному стану, віковим особливостям;
- формування нових уявлень про життя на основі загальнолюдських норм і принципів моралі;
- соціалізація особистості, отримання дітьми та молоддю нового життєвого досвіду;
- залучення дітей та молоді до різноманітної діяльності;
- корекція різноманітних впливів на особистість (протиставлення негативним впливам середовища, превентивне виховання).

У духовному вихованні дітей та молоді особливу роль відіграють дитячі та молодіжні релігійні об'єднання, оскільки їх діяльність спрямована на формування духовних якостей особистості, засвоєння правил гуманного співіснування людей.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів цієї проблеми. Аналіз соціально-педагогічних видань показав, що майже відсутні системні дослідження діяльності дитячих та молодіжних релігійних об'єднань у різні історичні періоди; на сьогоднішній час не узагальнено досвід виховної роботи численних молодіжних організацій релігійного спрямування. Відсутність комплексних досліджень особливостей дитячих та молодіжних релігійних об'єднань як частини молодіжного руху у сукупності їх взаємозв'язків також значною мірою активізує їх подальші дослідження.

Список використаних джерел

1. Алиева Л.В. Детские общественные объединения в воспитательном пространстве социума / Л.В. Алиева // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 48-52.
2. Алиева Л.В. Детское общественное объединение в системе социального воспитания детей и юношества : учеб.-метод. пособ. / Людмила Владимировна Алиева. – Москва, 2007. – 72 с.
3. Барабаш В.В. Інституалізація сучасного молодіжного руху України : тенденції та проблеми : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук : спец. 22.00.04 / В.В. Барабаш. – Харків, 2005. – 22 с.
4. Басов Н.Ф. Научоведческие аспекты исследования истории детского движения в России : методология, историография, источниковедение (нач. XX в. – 90-е гг.) : автореф. дисерт. на соиск. науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Н.Ф. Басов. – Москва, 1997. – 48 с.
5. Головенько В.А. Український молодіжний рух у XX ст. (історико-політологічний аналіз основних періодів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук : спец. 23.00.02 / В.А. Головенько. – Київ, 1995. – 26 с.
6. Дитячі об'єднання України // Шкільний світ. – 2004. – № 21-23 (245 – 247), червень. – С. 3-45.
7. Закон України "Про молодіжні та дитячі громадські організації" / [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/281-14>.
8. Закон України "Про охорону дитинства" / [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>
9. Закон України "Про свободу совісті та релігійні організації" / [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/987-12>
10. Лісовець О.В. Теорія і методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями України : навч. посіб. / Олег Васильович Лісовець. – Київ : ВЦ "Академія", 2011. – С. 23-75.
11. Литвак Р. А. Педагогические основы деятельности детских общественных объединений в современных условиях : автореф. дисерт на соиск. науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Р. А. Литвак. – Екатеринбург, 1997. – 45 с.

12. Конвенція про права дітей / [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/995_021
13. Мальцева Э.А. Детское движение как предмет научного познания / Э.А. Мальцева, Н.М. Костина // Вестник Удмуртского университета : серия “Философия. Психология. Педагогика” – 2008. – Вып. 2. – С. 81-92.
14. Оленич С.М. Молодь як об’єкт і суб’єкт суспільних відносин в сучасній Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 / С.Р. Оленич. – Київ, 2009. – 23 с.
15. Охрімчук Р. Дитячі громадські об’єднання в Україні : їх виховні можливості і пропозиції школі / Раїса Охрімчук // Початкова школа. – 2005. – № 7. – С. 47-50.
16. Родина О.А. Молодежные общественные объединения в современной России : социологический анализ эффективности : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. социол. наук : спец. 22.00.04 / О.А. Родина. – Екатеринбург, 2006. – 28 с.
17. Соловей М.В. Теорія і методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями: навч. посіб. / Микола Васильович Соловей. – Хмельницький : ХНУ, 2011. – С. 18-23.

The article analyses the concept “children and youth religious organizations”, because they play special role in the spiritual education of children and youth, as their activity is aimed at formation of spiritual qualities of personality, mastering the rules of humane coexistence of people.

The essence of the concepts “children and youth movements”, “children and youth societies”, “children and youth organizations” has been analyzed. It is noted that current approaches to the definition of the main concepts of the children movement are based on the idea of natural activity of children, their natural desire to unite in a community of children of the same age, in which the teenager sees the means of self-defense, self-assertion of himself or herself as a personality.

We conducted the study of the main approaches to the definition of the essence of the concept of children and youth movements, associations, organizations on the basis of the analysis of philosophical, historic-pedagogical works, normative documents, reference literature. It is generalized that children and youth movement covers the activity of associations, organizations, unions of children and youth in different directions; it means the set of actions and activities of all organizations and associations, which include children and young people.

As a result of the analysis of sources of information, the content of the concepts “organization” and “association” has been specified. It is mentioned that the organization has a more rigid structure, certain rights and duties, norms of functioning in the organization, higher level of initiative and self-government. That is, the organization is one of the types of children associations.

It is determined that children and youth religious association is a voluntary association of children and young people on a religious basis, the main features of which is the presence of a certain faith; participation in religious services other religious rites; religious education. The types of children and youth religious associations have been specified: organizations that openly declare themselves; Sunday schools, which are operating at each confession; children and youth organizations established in sects.

The functions of children and youth religious associations have been defined: organization of vital functions that satisfies the needs of the development and meets the emotional-moral state, age peculiarities; formation of new conceptions of life based on the universal norms and principles of morality; personality’s socialization, getting by children and young people new life experience; involvement of children and young people to different activities; correction of various influences on the personality (contrasting to the negative effects of the environment, preventive education).

Key words: children movement, youth movement, children and youth associations, children and youth organizations, children and youth religious associations.

УДК 37.011.3(73) – 051

Світлана Шандрук
Svitlana Shandruk

ОСВІТНІ ПАРАДИГМИ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ США

EDUCATIONAL PARADIGMS OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHERS OF THE USA

Існування і взаємодія різних поглядів, концепцій, моделей є особливістю системи професійної підготовки педагогічних кадрів у США. В статті вивчаються особливості змісту професійної підготовки вчителів середньої школи в університетах США, як взаємодія різних поглядів, концепцій, моделей; аналізуються шляхи реалізації парадигм педагогічної освіти (поведінкової, особистісної, конструктивістської, рефлексивної).

Ключові слова: педагогічна освіта, поведінкова парадигма, особистісна парадигма, конструктивістська парадигма, рефлексивна парадигма еkleктична модель.

Сучасні тенденції світового розвитку, зокрема демократизація та інформатизація суспільства, зростання глобальних проблем і ролі людського чинника в їх розв'язанні, дають змогу суспільству, заснованому на знаннях, стати єдиною можливою моделлю існування людства. Освітній рівень населення, який у розвинених країнах справедливо вважають основним показником багатства й життєздатності нації, набуває первинної значимості.

В освітній системі США сфокусовано загальні тенденції розвитку зарубіжної вищої школи, адаптовані до соціокультурних умов американського суспільства, за вимогами якого впродовж останніх десятиліть у країні інтенсивно розвивається система безперервної педагогічної освіти. Американське суспільство потребує вчителя, який є суб'єктом безперервного професійного вдосконалення, творцем і дослідником, який несе відповідальність за ефективний інтелектуальний, духовний, соціальний і фізичний розвиток усіх своїх учнів, незалежно від їхньої расово-етнічної належності та соціально-економічного статусу.

Метою статті є вивчення та аналіз реалізації освітніх парадигм у системі професійної підготовки вчителів середньої школи США.

Існування і взаємодія різних поглядів, концепцій, моделей є особливістю системи професійної підготовки педагогічних кадрів США. Сполучені Штати будували свою освітню систему на плюралістичній основі, унаслідок чого одночасно сформувалося декілька альтернативних освітніх парадигм [1, с. 144-152].

Відомі науковці Б. Табачник та К. Цайхнер стверджують, що парадигма в педагогічній освіті може розглядатися як сукупність поглядів і уявлень про суть та цілі освіти, про зміст педагогічної діяльності, про кваліфікаційний і особистісний рівень учителів, їх професійне зростання тощо [7, с. 117-124; 10, с. 3-9]. Сукупність цих поглядів та уявлень зумовлює виникнення особливих, унікальних моделей педагогічної освіти, впроваджених безпосередньо в практику освітніх установ, а їхні розбіжності лежать в основі різноманітних підходів до педагогічної діяльності.

Дослідники (А. Гарнет, А. Найш, К. Цайхнер та ін.) дійшли до висновку, що в США існує декілька альтернативних напрямів професійної підготовки вчителів [4; 10, с. 3-9]. У практиці сучасної педагогічної освіти США діють такі парадигми педагогічної освіти, як поведінкова (behaviorist), особистісна (personal), конструктивістська (constructivist) та рефлексивна (reflexive), об'єднуювальним фактором яких є позиція про важливість гуманітарної освіти, а

розбіжності полягають у різному баченні проблеми організації процесу професійної підготовки вчителів.

Поведінкова парадигма педагогічної освіти ґрунтується на позитивістській теорії пізнання й психології біхевіоризму. Суть цієї парадигми полягає в тому, що основною метою професійної підготовки майбутніх учителів є опанування базових знань і умінь, які забезпечують ефективне виконання професійних функцій – найвищий показник компетентності, майстерності та професіоналізму вчителя.

У межах згаданого підходу основні зусилля спрямовано на технологізацію навчального процесу для підвищення його ефективності [1, с. 144-152]. У структурі біхевіористичних уявлень саме технологія навчання набуває пріоритетного значення, відносно незалежного від інших чинників (виконавців, їхніх ціннісних орієнтацій, інтересів тощо). На думку А. Тома, методика навчання, викладання, учителювання (teaching) є прикладною наукою (applied art/science), а вчитель – виконавцем законів і принципів ефективного навчання [8, с. 198]. У взаємодії з викладачами університету майбутній учитель виступає пасивним отримувачем професійних знань, та відіграє незначну роль у визначенні змісту й напрямку програми своєї професійної підготовки.

Реалізація цієї парадигми залежить від технологічного підходу до професійної підготовки вчителів, основною метою якого є створення умов для розвитку вмінь під час виконання певного завдання, при цьому ігноруються реальні обставини, які завжди виникають у безпосередній педагогічній діяльності. В програмі підготовки майбутнього вчителя середньої школи сформульовано конкретні вимоги до його професійної компетентності, передбачено досягнення запланованого заздалегідь остаточного результату, визначено предметними знаннями та вміннями.

Особистісна парадигма педагогічної освіти ґрунтується на феноменологічній теорії пізнання та психології сприйняття і розвитку. Особистісно-орієнтований підхід в освіті реалізується через категорії форм вияву особистості (суб'єкт, свобода, саморозвиток, цілісність, діалог).

Відомі науковці (Р. Блум, Г. Васс, А. Комбс, А. Ньюман) стверджують, що зміст програми педагогічної підготовки, насамперед, повинен урахувати потреби, професійну самосвідомість та інтереси майбутніх учителів. Вони розглядають педагогічну діяльність як емпіричне дослідження, що водночас є способом вияву вільної особистості вчителя.

У працях С. Файмен-Немсер та Р. Флодена метою навчання визначено формування психологічної зрілості майбутніх учителів, і наголошено не на здобутті, а на вдосконаленні навичок спілкування й професійних знань, які не можна повністю визначити заздалегідь, оскільки вони розвиваються й удосконалюються безпосередньо в процесі професійної діяльності [3, с. 505-526]. Студентів орієнтовано на пошук шляхів власної реалізації в майбутній професії. Крім того, підходи, властиві цій парадигмі, дають змогу майбутнім учителям усвідомити власні прагнення в пізнавальному аспекті, тому студента розглядають як активного учасника визначення змісту та напрямів власної професійної освіти. Отже, зорієнтоване на досягнення психологічної зрілості професійне становлення розглядається як процес саморозвитку, що підтримується зовнішнім середовищем.

Конструктивістська парадигма педагогічної освіти передбачає розгляд процесу навчання як особливого мистецтва, а педагогів – як творчих особистостей. Педагогічна освіта визначається переважно як процес передачі елементів майстерності. У дослідженнях Дж. Лен'єра, Дж. Літла, С. Файмен-Немсер та Р. Флодена наголошено, що педагогічні знання накопичуються значною мірою за допомогою експерименту, шляхом проб і помилок, і повинні виявлятися в мудрості досвідчених практиків [3, с. 505-526].

Окреслюючи специфіку конструктивістського підходу, А. Том зазначає, що майстерність передбачає систему вмінь, яку педагог творчо застосовує у своїй повсякденній педагогічній практиці. Професійно обдарований учитель може здійснити найбільш складний план дій,

який, найімовірніше, забезпечить успіх [8, с. 318]. Отже, потрібне особливе мистецтво діяти в нестандартних ситуаціях, яке набувається з досвідом, а не зводиться до нього.

У межах цієї парадигми майбутніх учителів розглядають як пасивних одержувачів знань, що мають невелику роль у визначенні змісту та напрямку програм їхньої підготовки. Декларування творчості як результату професійної підготовки не підтверджується в створенні умов формування творчих якостей у процесі навчання. Незважаючи на це, конструктивістська парадигма все ж досить широко застосовується в системі педагогічної освіти США у формі емпіричного педагогічного досвіду [10, с. 3-9].

Відповідно рефлексивної парадигми педагогічної освіти навчання методичних прийомів процесу рефлексії майбутнього вчителя та розвиток його схильності до критичного дослідження стають центром, довкола якого вбудовується система професійної підготовки вчителя середньої школи. За цією парадигмою організацію навчання як процесу оперативного критичного дослідження розглядають необхідним засобом вирішення завдань ефективної підготовки.

Значно вплинули на розвиток концепції рефлексії когнітивні психологічні теорії, з-поміж яких особливе місце посідає підхід Дж. Піаже, основоположника цього напрямку. Основне завдання педагогічної освіти з позиції рефлексивної парадигми полягає в тому, щоб сприяти розвитку самосвідомості, здатності майбутніх учителів середньої школи до рефлексивної діяльності.

Відомий американський дослідник Дж. Дьюї [2] вважав, що рефлексивна діяльність передбачає активний, наполегливий і ретельний розгляд будь-якої думки і запропонованої форми знань з тих позицій, які її підтримують, а також результати, які вона зумовить. На відміну від рефлексивної рутинна діяльність керується здебільшого традицією, авторитетом і положенням.

Науковці М. Кон, С. Файмен-Немсер та Р. Флоден уважають [3, с. 505-526.], що спрямованість навчального процесу на розвиток професійних умінь, найбільш важливих для дослідника-педагога, охоплює також потребу засвоєння методичних прийомів самого процесу навчання, що стають способом забезпечення бажаного результату професійної підготовки.

Ця парадигма розглядає студента як активного діяча, суб'єкта педагогічної підготовки і передбачає, що високий рівень знань про передумови і наслідки своїх дій з більшою вірогідністю дає змогу контролювати свою діяльність та управляти нею. Майбутнім учителям слід надавати більш вагомую роль у визначенні напрямку педагогічної діяльності відповідно до цілей, які вони усвідомлюють. Самі ж цілі варто певним чином визначати як методичними вимогами, так і моральними та етичними чинниками.

Основне завдання педагогічної освіти полягає в тому, щоб розвивати здатність майбутніх учителів до рефлексивної діяльності та допомагати їм досліджувати моральні, етичні, політичні та методичні проблеми. У межах рефлексивної парадигми стрижнем професійної підготовки вчителя середньої школи є стимулювання інноваційного підходу до педагогічної діяльності.

Останнім часом програми професійної підготовки вчителів середньої школи часто віддзеркалюють поєднання різних підходів, що є результатом особливостей світогляду суб'єктів, залучених до складання курикулуму. Загальною тенденцією в Сполучених Штатах стало поширення еkleктичної (eclectic) моделі [7, с. 117-124], яка може поєднувати декілька відносно самостійних наукових або організаційних напрямів в одну програму підготовки вчителів.

Професійна підготовка вчителів середньої школи у США традиційно будується за зразком, у якому педагогіка не виокремлюється як наукова дисципліна і майбутні педагоги обов'язково натрапляють на безліч підходів, кожен з яких претендує на основну роль.

Багато науковців (Е. Айзнер, М. Ватсон, Г. Гарднер, М. Кочран-Сміт, Г. Ледсон-Біллінгс, С. Ніето, Р. Стернберг) [3; 4; 9], які займаються дослідженням теоретичних проблем освіти, вважають педагогіку прикладною наукою, пропонуючи замість неї такі моделі:

1. Соціально-психологічна інтелектуальна модель (social-psychological intelligence model);
2. Психобіологічна інтелектуальна модель (psychobiological intelligence model);

3. Творча (естетична модель) (artistic model);
4. Розвивально-психологічна модель (developmental-psychological model);
5. Загально-конструктивістська модель (general-constructivist model);
6. Модель соціальної ідентичності (social-identity model);
7. Мультикультурна модель (multicultural model).

Самі лише назви цих моделей засвідчують, що в більшості підходів, які сьогодні пропонують дослідники в галузі освіти США переважає психологізм.

Сучасний американський учений Ч. Майєрс визнає потребу спеціальних наукових досліджень в освіті та вважає, що на теорію навчання впливають чотири чинники: клас (його рівень), характеристики учнів, курикулум та особистий стиль учителя [6, с. 347]. Зокрема науковець зазначає, що дотепер учитель змушений користуватися різними освітніми теоріями, оскільки наука ще не дала відповіді на всі питання про абсолютно правильні способи викладання [6, с. 349].

Ці позиції виключають спроби виокремити специфічні поняття і категорії, виявити педагогічні закономірності, сформувані педагогічні дисципліни, оскільки вчення педагогічної дійсності розпадається на безліч окремих досліджень у галузях різних наук. Складається уявлення про педагогіку як галузь додаткових знань з інших наук, причиною чого є те, що домінуючим напрямом педагогічної освіти в США продовжує залишатися технократизм.

Значно ускладнює проблему ще й той факт, що педагогічна підготовка має відчутні відмінності в різних університетах. Дослідження для Департаменту освіти США з проблеми професійної підготовки вчителів середньої школи виявило цілу низку праць, у яких науковці вивчали, що саме майбутні педагоги опановують під час специфічних курсів підготовки вчителів – інструктивні методи чи, наприклад, психологію освіти [9]. Зміст курсів та послідовність викладення матеріалу різні, навіть за умови однакових назв курси можуть бути абсолютно не схожими. Усе це не дозволяє зробити узагальнення досліджень, які вивчають окремі програми підготовки вчителів середньої школи.

В американському суспільстві зріє думка про те, що умовою якісного шкільного викладання є висококваліфікований учитель, а педагогіка («наука про викладання») (science of teaching) є не менш важливою для вчителя середньої школи, ніж знання предмета, який він викладає.

Поняття «pedagogical theory», «the theory of learning», «learning theory», «the theory of instruction» у професійній підготовці вчителів середньої школи можуть означати те саме або мати відмінності. На нашу думку, таку невпорядкованість понять зумовлено відсутністю в США педагогічної науки, яка б могла стати своєрідним концептуальним «стрижнем» й об'єднати безліч досліджень у галузі освіти. А поки що американська система освіти робить спроби компенсувати відсутність науки педагогіки формуванням «професійної бази знань для вчителів» (Professional Knowledge Base for Teaching) [5].

Отже, відмінною особливістю змісту професійної підготовки вчителів середньої школи в університетах США є взаємодія різних поглядів, концепцій, моделей. У практиці сучасної вищої педагогічної освіти США діють такі парадигми педагогічної освіти, як поведінкова (behaviorist), особистісна (personal), конструктивістська (constructivist) та рефлексивна (reflexive), об'єднувальним фактором яких є позиція про важливість гуманітарної освіти, а розбіжність полягає в різному баченні проблеми організації процесу професійної підготовки вчителів.

Відсутність об'єднувального концептуального «стрижня» змушує американську систему професійної підготовки вчителів компенсувати нерозробленість педагогічної науки формуванням професійної бази знань для вчителів, що, на нашу думку, в майбутньому обов'язково змусить систему вищої педагогічної освіти до пошуку шляхів уніфікації програм професійної підготовки вчителів середньої школи.

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. Пуховська Л. Тенденції в розвитку професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи (кінець ХХ ст.) / Л. Пуховська // Педагогіка і психологія професійної освіти, 1998. – № 5. – С. 253-261.
2. Dewey, J. *How We Think* / J. Dewey. – Chicago : Henry Regnery Co, 1933. – 257 p.
3. Feiman-Nemser S., Floden R.E. *The Cultures of Teaching* / In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed. – New York : Macmillan, 1986. – P. 505-526.
4. Hartnett, A. *Technicians or Social Bandits? Some Moral and Political Issues in the Education of Teachers* / A. Hartnett, M. Naish. – London : Croom Helm, 1980. – 142 p.
5. Mau, S.C. *The Professional Knowledge Base for Teaching: A Philosophical Justification for a Plurality of Ways of Knowing* / S.C. Mau. – Concordia University, Montreal, Quebec, Canada, 1999. – 314 p.
6. Myers, Ch. *An Introduction to Teaching and School* / Ch. Myers. – New York : Harcourt School, 1990. – 629p.
7. Tabachnick B.R. *The Development of Teacher Perspectives: Conclusions from the Wisconsin Studies of Teacher Socialization* / B.R. Tabachnick, K. Zeichner // *Dutch Journal of Teacher Education*, 1985. – No3. – P. 117-124.
8. Tom, A. *Teaching as a Moral Craft* / A. Tom. – New York, Longman, 1984. – 326 p.
9. Wilson, S., Floden, R., Ferrini-Mundy, J. *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations* [Електронний ресурс]. – Center for the Study of Teaching and Policy, 2001. – Режим доступу: edu/ctprmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf.
10. Zeichner, K. M. *Alternative paradigms of teacher education* / K.M. Zeichner // *Journal of Teacher Education*, 1983. – Vol. 39(3). – P. 3-9.

The features of the content of professional preparation of secondary school teachers in the United States as the interaction of different views, concepts and models are given; ways of implementation of paradigms of teacher education are examined in this article. In practice of modern pedagogical education of the US such paradigms of teacher education are functioning as behaviorist, personal, constructivist and reflexive, unifying factor of which is the position of importance of liberal education, but the differences lie in the controversial vision of the process of professional preparation of teachers. Behaviorist paradigm of teacher education is based on positivist epistemology of behaviorism in psychology. Personal paradigm of teacher education is based on the phenomenological theory of knowledge and psychology of perception and development. Constructivist paradigm of teacher education involves consideration of the learning process as a special art, and teachers as creative individuals. Teacher education is defined mainly as the transfer of elements of skill. According to reflective paradigm of teacher education, learning of teaching methods of reflection process of future teachers and the development of their critical research skills become the center with a built around system of professional preparation of secondary school teachers. The general tendency in the United States is spreading of an eclectic model, which can combine several relatively independent scientific or organizational directions into one programme for preparation of teachers.

Many scientists believe that pedagogy is an applied science, offering instead the following models: social-psychological intelligence model; psychobiological intelligence model; artistic model; developmental-psychological model; general-constructivist model; social-identity model; multicultural model. The names of these models show that in most approaches offered by researchers in the field of education of the USA psychologism dominates.

Key words: *teacher education, behaviorist paradigm, personal paradigm, constructivist paradigm, reflexive paradigm, eclectic model.*

УДК 378.011.3-051

Ольга Шапран
Olha Sharpan

РОЗВИТОК КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDY OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES

Визначено сутність та основні ознаки ключових компетентностей особистості. Проаналізовано їх відомі класифікації. Розглянуто можливості розвитку ключових компетентностей у процесі вивчення педагогічних дисциплін шляхом їх міжпредметної інтеграції. Запропоновано використання проблемних завдань інтегрованого характеру, рольових і ділових ігор у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Ключові слова: *ключові компетентності, компетентнісний підхід, інтеграція педагогічних дисциплін, інтегрований курс, міжпредметна інтеграція, проблемні завдання інтегрованого характеру, ігрові інтерактивні технології, рольові та ділові ігри.*

Важливим завданням сучасної вищої освіти є розвиток у молоді здатності діяти і бути успішними, формування таких якостей, як самостійність і відповідальність, професійний універсалізм, мобільність і рішучість, комунікативність, інноваційність тощо. Професійна підготовка майбутніх учителів передбачає не лише опанування студентами сумою знань із предметів спеціальності та спеціалізації, але й становлення їх як професіоналів-педагогів. На жаль, у сучасних педагогічних університетах спостерігається тенденція до скорочення годин відведених на вивчення педагогічних дисциплін, що призводить до зниження рівня їх професійної компетентності. Варто зазначити, що саме педагогічні дисципліни мають значний потенціал щодо формування загальних (ключових) компетентностей. Погоджуємося з думкою М. Голубевої та І. П'янкоської, що поняття «ключові компетентності» запроваджене цілком слушно, адже воно охоплює найузагальненіші складники – своєрідні «суперкомпетентності» [1, с. 12].

Тому основні результати діяльності вищого навчального закладу окреслюються як розвиток позитивних компетентностей студентів, а не лише як передача їм системи знань, умінь і навичок. Однак, лімітованість часу на вивчення педагогіки, використання традиційних методів і неефективних методик призводить до нівелювання ролі психолого-педагогічних дисциплін у професійному становленні майбутнього вчителя. Студенти втрачають інтерес до вчительської професії внаслідок обмеженого використання інноваційних технологій у роботі викладачів, одноманітності їх праці. Отже, необхідність розвитку професійних і ключових компетентностей майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін обумовили вибір теми статті.

Компетентнісна парадигма навчання стає провідною в сучасній системі освіти. Проблема реалізації компетентнісного підходу, визначення набору компетенцій / компетентностей відображена в роботах таких науковців, як О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, Ю. Татур та ін. Питання розвитку ключових компетентностей студентської молоді розглядаються в працях В. Байденко, І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, О. Пометун, Дж. Равена, Г. Селевко, А. Хуторського, Р. Уайт та ін. У науковій літературі останнім часом увага дослідників акцентується на розвитку ключових компетентностей у шкільному віці (А. Василюк, О. Савченко, О. Сальнікова, Л. Сушенцева, О. Чуракова, І. Фішман та ін.).

Метою статті є визначення шляхів розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

На необхідність розвитку ключових компетентностей особистості вказується у низці нормативних документів, а саме: «Білій книзі Європейської Комісії з питань освіти» (1996); програмі «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» зі скороченою назвою «DeSeCo» (1997), програмі TUNING («Налаштування освітніх структур») (2000); «План дії з навичок та моделізації Єврокомісії» (2002); Національній Доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002); робочій програмі Європейської Комісії «Ключові компетентності для навчання протягом життя. Європейська довідкова система» (2006) та ін.

Ключові компетентності займають особливе місце в розвитку майбутніх учителів, оскільки пов'язані з формуванням особистісних якостей і розкриттям талантів і здатностей людини. Необхідно також ураховувати, що в період навчання в університеті відбувається ціннісно-світоглядне становлення особистості та формування її творчого потенціалу. Отже, здійснюється не лише соціалізація, але й індивідуалізація молодого фахівця, його самоусвідомлення як повноцінної особистості, соціального суб'єкта, самостійного і відповідального за власні рішення.

Є. Санченко відмічає, що поняття ключових компетентностей належить до сфери узагальнених понять, що містять комплекс різних компонентів – знань, умінь, навичок, взаємовідносин, цінностей та інших чинників, що становлять особистісні та суспільні аспекти життя і діяльності людини, від яких залежить особистий та суспільний прогрес [2]. Серед ознак ключових компетентностей науковці (Н. Бібік, І. Зимня, О. Пометун, О. Овчарук, А. Хуторський та ін.) виокремлюють *поліфункціональність* (можливість розв'язувати різноманітні проблеми в особистому й суспільному житті), *надпредметність* і *міждисциплінарність* (можливість застосування в різних галузях життєдіяльності), *багатовимірність* (охоплення знань, розумових процесів, вмінь, здібностей, стратегій, емоцій тощо); *широку сферу розвитку особистості* (мислення, самопізнання, самовизначення, самооцінка, самовиховання тощо).

Аналіз ознак ключових компетентностей та розгляд сутності цього поняття низкою дослідників (М. Голубевою, І. Зимньою, Р. Платоною, І. П'яковською, Дж. Равеном, Є. Санченко, Ю. Фокінім) дали змогу сформулювати визначення цієї дефініції, а саме: *ключові компетентності* – це універсальні знання, уміння, навички, здатності особистості здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурнодоцільні види діяльності, що сприяють успішному розв'язанню індивідуальних і соціальних проблем.

У рамках програми TUNING виокремлено інструментальні, міжособистісні і системні компетентності [3]. У робочій програмі Європейської комісії «Ключові компетентності для навчання впродовж життя. Європейська довідкова система» виокремлено вісім груп ключових компетентностей, а саме: спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математичні знання і базові знання науки і технології; компетентність у цифрових технологіях; навчання вчитися; міжособистісна і громадянська компетентність; підприємницькі навички; загальна культура [4]. Експерти, які запропонували цей перелік, особливу увагу зацентрували на такі компетентності, як володіння іноземними мовами та інформаційно-комунікативними технологіями.

Процес відбору ключових компетентностей у європейських країнах можна умовно поділити на три групи: *соціальні* (пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості); *мотиваційні* (пов'язані із внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості) та *функціональні* (пов'язані зі сферою знань, умінням оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом).

І. Зимня пропонує розглядати такі групи ключових компетентностей: ставлення до самого себе як особистості, як суб'єкту життєдіяльності та спілкування (здоров'язбереження, ціннісні орієнтації, інтеграція, громадянність, самовдосконалення та саморозвиток); взаємодія людини і соціальної сфери (соціальна взаємодія, компетенції у спілкуванні); компетентності, що належать до діяльності людини (пізнавальної діяльності, предметно-діяльнісної, інформаційно-технологічної) [5, с. 23-25]. Із наведених десяти ключових компетентностей, п'ять, на думку автора, відносяться до власне соціальних, а саме – здоров'язбереження, громадянськості, соціальної взаємодії, спілкування, інформаційно-технологічні [5, с. 29]. Отже, науковець

під ключовими розуміє узагальнені основні компетентності, що забезпечують нормативну життєдіяльність людини у соціумі, тому більшість із них є власне соціальними.

Г. Селевко визначає дещо інший склад ключових компетентностей із посиланням на документи ЮНЕСКО, а саме: математичну, комунікативну, інформаційну, автономізовану, соціальну, продуктивну, моральну [6, с. 139-140]. У переліку науковця більшість компетентностей також належать до групи соціальних. Г. Селевко класифікує компетентності за видами діяльності, за галузями науки, за складовими психологічної сфери, за сферами суспільного життя, виробництва, за здібностями, за ступенями соціальної зрілості і статусу [6].

Цікавою, на нашу думку, є класифікація ключових компетентностей А. Хуторського: ціннісно-змістова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова, особистісна [7, с. 9-10]. Його класифікація хоча і дещо повторює класифікацію І. Зимньої, але їй притаманні певні відмінності в градації складових.

А. Лосев порівнює класифікації ключових компетентностей І. Зимньої й А. Хуторського та доводить, що класифікація останнього є більш багатогранною і прийнятною, охоплює практично всі аспекти і види діяльності людини, її соціальні ролі, коли компетентнісний підхід розглядається як метод контролю і перевірки підготовленості людини до професійної діяльності та суспільного життя. У рамках компетентнісного підходу, в якому реалізується процес навчання, класифікація І. Зимньої, на думку А. Лосева, є більш доречною, тому що збудована у відповідності до психологічного і фізіологічного розвитку особистості [8, с. 108-109].

Отже, не зважаючи на постійну зацікавленість міжнародної педагогічної громадськості до проблеми виокремлення ключових компетентностей, дотепер не існує їх єдиного узгодженого й прийнятого кожною країною переліку. Цю особливість А. Хуторський обґрунтовує тією обставиною, що такий перелік багато в чому визначається узгодженою позицією соціуму в певній країні або регіоні, який не завжди вдається досягти [7]. Підтримуємо думку науковця, який пропонує перелік ключових компетентностей деталізувати з урахуванням вікових особливостей особистості, навчальних предметів та освітніх галузей. Доречним вважаємо і твердження О. Даньшиної щодо закріплення і формування певних видів ключових компетентностей, перелік яких повинен розширюватися в результаті дорослості особистості й її переходу на більш високий рівень освіти і розвитку з урахуванням майбутньої професійної діяльності [9, с. 26].

Отже, дослідники вказують на принципову важливість розвитку, насамперед, *соціальних* (здатність приймати самостійні рішення, розв'язувати конфліктні ситуації, спілкуватися рідною та іноземною мовами, опрацьовувати та використовувати інформацію з різних джерел тощо) й *особистісних* (готовність вчитися впродовж життя, здатність до продуктивної творчої діяльності, усвідомлення власних здібностей, вміння адекватно оцінювати себе та інших, здатність до саморозвитку і самовдосконалення) компетентностей, як ключових.

Розглянемо можливості розвитку зазначених ключових компетентностей у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Усі педагогічні дисципліни, що викладаються у вищій школі, входять до системи педагогічних наук. Тому важливим є наступність, узагальнення та інтеграція знань, отриманих при вивченні педагогічних курсів. У процесі професійної підготовки майбутніх учителів інтеграція здійснюється шляхом злиття в одному інтегрованому курсі елементів різних навчальних предметів для розкриття конкретних навчальних тем. Інтеграція педагогічних дисциплін сприяє формуванню в студентів системних знань, що характеризуються високим рівнем узагальненості, дієвості й практичності. Істотним моментом міжпредметної інтеграції педагогічних дисциплін є виявлення загальних для педагогічних дисциплін провідних ідей, що надають можливість розвивати професійні вміння, навички, досвід. Наприклад, на основі знань з історії педагогіки легко побудувати проблемну лекцію зі загальних основ педагогіки; узагальнення теоретичних питань із «Теорії виховання» слугують основою вивчення методики виховної роботи в школі, вивчення курсу «Новітні педагогічні технології» логічно поєднується з технологіями навчання за фахом тощо.

Вмінню узагальнювати педагогічний матеріал, здійснювати конструктивні висновки, а отже, розвивати ключові компетентності студентів, сприяють розв'язання комплексних проблемних ситуацій. Розробка цих ситуацій передбачає кропітку роботу групи викладачів

кафедри, що забезпечують вивчення споріднених педагогічних дисциплін, і які можуть запропонувати студентам розв'язання взаємопов'язаних проблем. Наприклад, актуалізують знання студентів із історії педагогіки та загальної педагогіки такі комплексні завдання:

1. В. Сухомлинський закликав батьків пам'ятати про те, що «маленька зернина, посіяна в людські душі у роки раннього дитинства, стає в зрілі роки могутнім деревом. Усе залежить від того, яку зернину посіяно і в який ґрунт». Обґрунтуйте висловлювання В. Сухомлинського з погляду впливу чинників розвитку на особистість.

2. Який принцип навчання Я. Коменський назвав «золотим правилом дидактики»? Вкажіть особливості застосування цього принципу в сучасній школі за фахом вашої майбутньої професійної діяльності.

Комплексність цих проблемних ситуацій сприяє не лише повторенню вивченого матеріалу, але й розвитку зацікавленості студентів у пошуку кінцевого результату.

Нові можливості міждисциплінарної інтеграції, на нашу думку, створюються в магістратурі, бо узагальнюються знання студентів, отримані під час вивчення різних дисциплін на попередніх курсах, встановлюються різноманітні причинно-наслідкові педагогічні зв'язки. З метою розвитку ключових компетентностей магістрантів у процесі вивчення курсу «Педагогіка вищої школи» можна запропонувати їм такі проблемні завдання інтегрованого характеру:

1. Порівняйте наявні системи оцінювання навчальної діяльності учнів і студентів (4-бальна, 12-бальна, 100-бальна). Доведіть, яка з цих систем найоптимальніша для сучасної середньої школи та ВНЗ.

2. Чим відрізняється використання методів навчання в середній і вищій школі? Обґрунтуйте власну точку зору.

3. У чому ви вбачаєте взаємозв'язок і відмінні особливості між вихованням, самовихованням і перевихованням учнів і студентів?

4. Де, на вашу думку, є резерви часу вчителя при організації навчально-виховного процесу? Що залежить від керівництва школи, а що від самого вчителя? Обґрунтуйте свою точку зору.

5. Висловіть власне ставлення до ідеї зменшення кількості аудиторних занять і збільшення часу, що відводиться на самостійну пізнавальну діяльність студента.

6. Як ви розумієте терміни «викладання» і «учіння»? Що, на вашу думку, головне у навчанні – «викладання» чи «учіння»?

Отже, викладач шляхом створення проблемної ситуації на підґрунті постановки запитань і проблемних завдань спонукає студентів до самостійної творчої роботи, що сприяє розвитку в майбутніх учителів ключових компетентностей.

Ураховуючи необхідність стимулювання пізнавальної активності студентів у процесі професійної підготовки, доречним є використання різних ігрових технологій. Сьогодні в психолого-педагогічній літературі є безліч варіантів ігрових вправ для навчання студентів, однак їх застосування передбачає ґрунтовну роботу щодо чіткого алгоритму виконання, розподілу ролей, професійного спрямування. Усі ігрові технології передбачають інтерактивну взаємодію її учасників і потребують ігрового проектування. Деякі автори пропонують використовувати термін «ігрові інтерактивні технології» (Н. Мачинська). Вважаємо, що саме цей різновид педагогічних технологій «можна розглядати як інструмент для трансляції і засвоєння попереднього до професійної діяльності досвіду; аналізу моделей реальності (на зразках професійних дій представниками різних рольових та особистісних позицій); адаптації до майбутньої професійної діяльності» [10, с. 19].

У процесі викладання педагогічних дисциплін у нагоді стають ділові і рольові ігри, де основний акцент відводиться спілкуванню, формуванню вмінь та навичок, професійно значимих якостей особистості майбутнього професіонала. Серед ділових ігор, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю вчителя, особливого значення набувають імітаційні ігри, що передбачають виконання дій учнів і вчителя, батьків і класного керівника, директора і його заступників тощо. У досвіді нашої роботи широко використовуються такі імітаційні ігри, як «Проведення фрагменту уроку за фахом», «Батьківські збори», «Педагогічна рада», «Робота методичного об'єднання вчителів», «Авторська школа» тощо. У цих іграх відпрацьовується тактика поведінки, дій, виконання функцій і обов'язків різних учасників педагогічного процесу.

Рольові ігри також сприяють розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів, саморозвитку їх особистості. Значний розвивальний потенціал мають ролі «ерудита», «критика», «виконавця», «експерта», «координатора» тощо. У нагоді стають відомі інтерактивні технології «Класичні дебати», «Спільна угода», «Інодром», «Сходінка до мрії», «Обмін проблемами», «Рефлексивний полілог», «Аукціон педагогічних проєктів» тощо. Навчання за допомогою інтерактивних ігор підвищує ефективність навчального процесу, сприяє соціалізації студентів та їх професійному розвитку й самопізнанню.

Отже, ключові компетентності – це змінний, багатофункціональний набір знань, умінь і здатностей, що потрібні всім фахівцям у дорослому віці для особистісної самореалізації і саморозвитку, соціальної інтеграції та кар'єрного зростання. Основними ознаками ключових компетентностей є поліфункціональність, надпредметність і міждисциплінарність, багатовимірність, широка сфера розвитку особистості. Процес відбору ключових компетентностей у європейських країнах можна умовно поділити на три групи: соціальні, мотиваційні та функціональні компетентності, однак дотепер ще не існує єдиної узгодженої їх класифікації. Принципово важливим є розвиток ключових компетентностей у процесі викладання педагогічних дисциплін шляхом наступності, узагальнення та інтеграції педагогічних знань, розв'язання комплексних проблемних ситуацій, використання ігрових інтерактивних технологій навчання.

Список використаних джерел

1. Голубева М.О. Визначення ключових компетентностей майбутніх учителів: європейський досвід / М.О. Голубева, І. В. П'янковська // Наукові записки НаУКМА. – 2008. – Т. 84 : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 10-15.
2. Санченко Є.М. Поняття ключових компетенцій у змісті освіти зарубіжних країн: постановка проблеми / Є.М. Санченко / Науковий вісник Донбасу. – 2010. – № 3. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2010_3_7
3. Tuning Educational Structures in Europe. Universities' Contribution to Bologna Process. An Introduction. Translation from English into Russia. – Moscow, Publishing house Logos, 2007. – 130 pp.
4. Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework. – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2007 – 12 p.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
6. Селевко Г.Г. Компетентности и их классификация / Г.Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136-144.
7. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – [Электронный ресурс]. Версия 1.0. – Москва : Центр дистанционного образования «Эйдос», 2008.
8. Лосев А.С. Классификация ключевых компетенций в процес се обучения / А.С. Лосев // Актуальные вопросы современной науки. – 2014. – № 2. – С. 106-109.
9. Даньшина Е.В. Подходы к классификации ключевых компетенций / Е.В. Даньшина // «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения» : сб. науч. ст. по материалам IX междунар. науч.-практ. конф. – Ч. 3. – Новосибирск, 2010. – С. 22-26.
10. Мачинська Н.І. Впровадження ігрових технологій навчання у практику підготовки майбутніх магістрів / Н.І. Мачинська // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. (Сер. : Педагогіка). – 2011. – Вип. 146. – Т. 158. – С. 18-22.

The essence and main features of personality's key competences are determined. We considered the variety of key competences in current European programmes: DeSeCo, TUNING «Key competences for lifelong learning. European information system». We analyzed the classification of key competences by famous scientists. The conclusion about the absence of a single coherent classification of key competences is made. The importance of social and personal competences of experts as a kind of key is proved.

The possibilities of development of key competence in the process of teaching key subjects through interdisciplinary integration are considered. The necessity to identify common educational courses of the leading ideas that provide the opportunity to develop professional skills, abilities, experience is proved. We proposed the complex of problematic tasks that actualize students' knowledge of the history of pedagogy and general pedagogy.

We discovered new possibilities of interdisciplinary integration in a magistracy, which summarizes students' knowledge obtained during the study of various subjects in previous courses, establishes different causal educational ties. We proposed the using of the problematic tasks of integrated nature in the process of studying the course «Pedagogy of high school».

There have been proved the necessity of stimulating of cognitive activity of students in the process of training through the use of various interactive game technologies. We defined the developing the potential of role playing games, where students act starring «scholars», «critical», «artist», «experts», «coordinators» and so on. We proposed the business simulation games in teaching pedagogical disciplines, for the enforcement of actions of students and teachers, parents and class teacher, the director and his deputies and others. It was determined that the integration of educational disciplines and application of innovative learning technologies contribute to forming a system of knowledge of students, high level of generality, effectiveness and practicality of their key competences.

Key words: key competence, competence approach, integrating of pedagogical disciplines, integrated course, interdisciplinary integration, integrated nature of problematic task, playing interactive technologies, role and business games.

УДК 378.011.3-051

Юрій Шапран
Yurii Shapran

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

CONCEPTUAL MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Запропоновано концептуальну модель формування професійної компетентності майбутніх учителів, яка включає в себе теоретико-методологічний (визначено мету, наукові підходи, педагогічні принципи та тенденції), структурно-функціональний (охарактеризовано взаємозв'язок компонентів професійної компетентності), проектувально-технологічний (уміщує проект, технології та педагогічні умови ефективного засвоєння знань, умінь та навичок і формування досвіду майбутньої професійної діяльності) і критеріально-діагностичний (передбачає лінійну узгодженість між моніторингом професійної компетентності, критеріями та рівнями її сформованості) блоки.

Ключові слова: моделювання, концептуальна модель, професійна компетентність, компетенції, майбутні вчителі.

Моделювання є одним із інтегральних методів наукового пізнання, що широко використовується в сучасних педагогічних дослідженнях. Воно дає змогу ретельно проаналізувати та оцінити основні етапи навчального процесу, з'ясувати взаємозв'язки його складових. Кінцевим результатом моделювання є побудова «ідеальної моделі», яка покликана призвести до оптимізації процесу професійної підготовки вчительських кадрів і підвищення його результативності.

Теоретичні підходи до моделювання наведені в працях В. Арнольда, С. Архангельського, О. Борисової, О. Дахіна, С. Гончаренко, М. Кларіна, В. Краєвського, В. Курило, В. Полон-

ского, Р. Шеннона, В. Штоффа та ін. Моделі професійної підготовки фахівців розглядаються в дослідженнях таких науковців, як В. Введенський, Н. Волкова, К. Гнезділова, С. Касярум, Г. Матушинський, О. Пехота, В. Пікельна, Є. Смирнова та ін. Проблеми моделювання процесу формування професійної компетентності вчителів присвячені роботи С. Іванової, В. Саюк, В. Сидоренко, І. Соколової, П. Станкевича, Л. Харченка та ін.

Мета статті полягає у визначенні теоретичних основ побудови моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів та обґрунтування її сутнісних ознак та структури.

Враховуючи призначення моделі в теоретико-експериментальному дослідженні процесу, який є предметом нашого дослідження, принципово важливим вважаємо твердження В. Краєвського і В. Полонського що: «модель – це наступний результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, а не прямий результат експерименту» [2, с. 268]. К. Гнезділова і С. Касярум зазначають, що при з'ясуванні педагогічних процесів створення моделі є найкращим методом, який дає певну інформацію про процеси, що відбуваються у так званих «живих системах» [1, с. 8].

Моделі, що ґрунтуються на певній концепції, або теорії називають концептуальними. Розрізняють такі їх види: логіко-семантичні, елементами яких є твердження та факти; структурно-функціональні; причинно-наслідкові, елементами яких виступають певні чинники [1, с. 14]. Як зазначає Ю. Плотінський, у гуманітарній сфері дослідження завершуються у більшості випадків на побудові концептуальної моделі та роботи з нею [3].

Концепція формування професійної компетентності майбутніх учителів базується на положенні, що процес професійної підготовки є відкритою динамічною системою, що здатна до саморозвитку. Вона враховує основну ідею, генеральну мету, методологічні підходи, педагогічні принципи, педагогічні умови, закономірності, що узгоджуються із сучасними тенденціями розвитку педагогічної освіти і визначають технологічний інструментарій формування компетентного досвіду майбутньої професійної діяльності.

При створенні концептуальної моделі бралися до уваги основні положення щодо її моделювання, які запропоновані А. Хуторським і Л. Хуторською [4]: компетентність є багатоаспектним явищем, її загальна абстрактна модель може включати у себе одиничні моделі (*ієрархічну, структурно-функціональну, діагностичну тощо*).

У нашому дослідженні модель включає чотири блоки, які характеризують різні аспекти реалізації алгоритму формування професійної компетентності вчителів, а саме: теоретико-методологічний; структурно-функціональний; проектувально-технологічний і критеріально-діагностичний [5].

У межах *теоретико-методологічного блоку моделі* визначено мету, наукові підходи, педагогічні принципи та умови забезпечення ефективності формування у майбутніх учителів професійної компетентності.

При визначенні генеральної мети моделі бралось до уваги, що очікуваним результатом, на досягнення якого спрямована фахова підготовка майбутніх учителів, є їх професійна компетентність. В основу мети покладена ідея виховання компетентного фахівця, який володіє необхідними фаховими знаннями, виявляє професіоналізм і високі моральні якості, вміє адекватно діяти у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність за результати власної діяльності.

Методологія педагогічної науки становить багаторівневу систему, у якій виокремлюють такі рівні дослідження: рівень філософської методології (загальна концепція світогляду, навчання про роль і можливості, мету і зміст людської діяльності); загальнонауковий рівень (основні загальні положення як методологічний спосіб пізнання фактів, явищ, процесів); конкретно-науковий рівень (використовує методологію певної науки).

Філософська методологія обґрунтовує світоглядні концепції, які характеризують місце людини в світі, її роль і можливості в перетворенні природи й суспільства, розробляє оптимальні стратегії комплексного вивчення і вдосконалення людини. До найголовніших її підходів відносимо: *гуманістичний* (людиноцентристський підхід до розвитку інноваційного освітнього простору, гармонізація педагогічних і соціальних відносин, формування у майбутніх

учителів цілісної картини світу, духовної й педагогічної культури) та *акмеологічний* (спрямований на самовдосконалення особистості, саморозвиток та просування майбутнього вчителя від однієї вершини професійного, духовно-морального та фізичного розвитку до іншої).

Рівень загальнонаукової методології звертається до загальних для всіх наукових підходів і принципів. Він передбачає використання *компетентнісного* (формування у майбутніх учителів життєвої та професійної педагогічної компетентності), *середовищного* (виконує функцію організації системи професійних дій викладача на діяльність студентів), *синергетичного* (розглядає процес підготовки майбутніх учителів як систему, яка через наявні проблемність та хаос еволюціонує до високо організованої технологічної системи), *системного* (передбачає дослідження явищ у їх взаємодії, завдяки чому вони стають упорядкованими й організованими в певну цілісність) та *інтегративного* (спрямований на якісне вдосконалення наявних педагогічних систем, обумовлює інноваційний тип діяльності сучасних навчальних закладів завдяки використанню інтегративної взаємодії) підходів.

На рівні конкретно-наукової методології доцільно використовувати *діяльнісний* (сприяє реалізації діяльнісного характеру змісту педагогічної освіти, в результаті якої відбувається перетворення студента з об'єкта на суб'єкт навчання, який розвиває себе як особистість, використовує різні види діяльності, що забезпечують відповідність ефективного прояву активності в системі суспільних відносин) та *особистісно зорієнтований* (забезпечує більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості людини, що сприяє її гармонійному розвитку в умовах наявної системи освіти) підходи.

Педагогічні дослідження використовують принципи (головні положення), що визначають підхід до проблеми, методикау отримання та аналізу емпіричних і наукових фактів. У нашому дослідженні виокремлено такі педагогічні принципи:

1) *гуманізації професійної освіти* (закцентованість на особистість, набуття особистісної орієнтації, спрямованість підготовки студента до виконання в майбутньому різноманітних професійних і соціальних функцій, що сприяє розвитку соціальної стабільності й адаптації його до зовнішніх впливів);

2) *багаторівневості* (організація етапності освітнього процесу, що забезпечує змогу досягнути на кожному етапі навчання такого рівня освіченості, що відповідає можливостям та інтересам особистості);

3) *фундаменталізації* (посилення взаємозв'язку теоретичної й практичної складових підготовки студента);

4) *індивідуалізації і диференціації* (облік і розвиток індивідуальних особливостей студентів у всіх формах взаємодії з ними в процесі навчання й виховання; орієнтація освітніх закладів на різні підходи до підготовки студентів із урахуванням рівнів розвитку інтересів усіх учасників освітнього процесу);

5) *екологізації професійної освіти* – формування у студента дбайливого ставлення до довкілля.

У педагогічній моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів враховані основні тенденції розвитку педагогічної освіти, а саме:

- підвищення якості підготовки майбутніх фахівців із урахуванням системного, історичного, соціокультурного, екологічного, економічного, здоров'язбережувального чинників розвитку вищої освіти;

- побудова системи знань студентів, необхідної й достатньої для формування професійної компетентності: установлення взаємозв'язку почуттєвих і раціональних (теоретичних) знань; пошук можливих шляхів підвищення рівня узагальненості знань, необхідність реалізації практичних навичок, ціннісних орієнтацій студентів;

- інтегративний підхід до процесу навчання;

- оновлення змісту освіти та приведення його у відповідність до вимог освітньої практики та індивідуальних потреб майбутнього фахівця;

- розробка і запровадження професійних стандартів як основи для модернізації державних освітніх стандартів (освітньо-професійних програм, навчальних планів);

- упровадження інноваційних підходів та технологій у практику вищої школи;
- моніторинг якості освіти з урахуванням відповідного рівня компетентності, компетенцій і результатів навчання.

Друга площина моделі – структурно-функціональна, умовно характеризує взаємозв'язок компонентів професійної компетентності: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного, особистісно-рефлексивного та визначає рівні їх сформованості у кожного студента. Проблема формування компетентності в теорії навчання спонукає до врахування часового показника. В освітньо-професійних навчальних програмах в ідеальному варіанті повинні бути прописані мета вивчення предметних тем, указані предметні компетенції, визначені строки формування професійних рис, компетентнісних знань та вмінь. Компетенції є головними конструктами при формуванні відповідних компетентностей. Їх узгодженість визначає успіх професійної підготовки.

Формування професійної компетентності передбачає усвідомлення власних дій відповідно мети й умов професійної діяльності; здатність до подальшого самостійного навчання за психолого-педагогічним фахом; вміння ставити мету та прогнозувати педагогічну діяльність; викликати інтерес до педагогічної діяльності; здатність самостійно здобувати інформацію, проникати в сутність педагогічних явищ, критично осмислювати основні теорії, принципи, поняття у психолого-педагогічній науці; спроможність віднаходити нестандартні шляхи розв'язання психолого-педагогічних проблем; прагнення до удосконалення педагогічної діяльності, забезпечення її відповідності державним нормативним документам.

Вимоги до компетентності майбутнього вчителя визначаються функціональними завданнями, реалізація яких передбачається у майбутній професійній діяльності. Галузеві стандарти підготовки майбутніх учителів включають різні компетенції (*спеціально-предметні, загально-предметні і ключові*), які є конструктами різних видів компетентностей і визначають у своїй цілісності готовність і успішність реалізації професійної діяльності. Кожен вид компетентності, що входить до складу професійної, складається із компетенцій, які є показниками сформованості її компонентів, а саме: мотиваційно-ціннісного (*ціннісно-орієнтаційна, диференційовано-психологічна*); когнітивно-діяльнісного (*предметна, стратегічна, методична, інформаційно-технологічна, організаційна*); особистісно-рефлексивного (*соціально-комунікативна, творчо-інноваційна, екологічна, здоров'язбережувальна, аутопсихологічна*). Отже, структурно-функціональний блок професійної компетентності майбутніх учителів відтворює її структуру та вказує на взаємозалежність її складових.

Проектувально-технологічний блок моделі професійної компетентності дає уяву про проект, технології та педагогічні умови ефективного засвоєння знань, умінь та навичок і формування досвіду майбутньої професійної діяльності, які впливають на розвиток професійних якостей майбутнього вчителя. Практика доводить, що пошук умов, які покращують процес засвоєння знань та отримання досвіду студентами, залежить від уміння викладачів застосовувати різні типи ситуативних задач (макро- і мікро- ситуації), які максимально наближені за своїм змістом до майбутньої професійної діяльності. Ситуативні завдання (їх можна назвати компетентними задачами-ситуаціями) є елементами проектування компетентісно-зорієнтованого навчання. У ситуативних задачах забезпечується поєднання умов із метою формування складових компетентності. Отже, під компетентним досвідом розуміється цілеспрямований процес щодо виконання певних видів діяльності при розв'язанні ситуативних задач. Його предметом є зміна об'єкта (матеріального або ідеального), а результатом (продуктом) діяльності – отримання нового набору системи вмінь і знань (творча діяльність). Виокремлення загального набору ситуативних задач із метою набуття студентами компетентісного досвіду здійснювалося з урахуванням їх градації А. Хуторським і Л. Хуторською [4], а саме: відкрита система професійних, психолого-педагогічних, морально-етичних задач-ситуацій, компетентні знання і уміння з певного фаху, компетентнісний досвід практичної діяльності, компетентне розв'язання задач-ситуацій. Задачі-ситуації можуть використовуватися на лекціях, семінарських, практичних і лабораторних заняттях, під час організації самостійної та поза аудиторної

роботи тощо. Серед сучасних освітніх технологій ефективними виявилися використання кейс-методу, методу проєктів, проблемного навчання, дискусій, технологій спільної діяльності, обміну набутим досвідом під час проходження педагогічних і виробничих практик тощо.

Намагаючись подати модельне уявлення про процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя, важливо окреслити педагогічні умови, що сприяють його результативності. Вони забезпечують реалізацію поставленої мети. У нашому дослідженні запропоновані такі педагогічні умови: інтеграція та оновлення змісту освіти у відповідності до вимог Болонської декларації; *інформаційний* супровід процесу підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності; орієнтація навчального процесу на розвиток творчої рефлексивної індивідуальності; вдосконалення програмно-методичного забезпечення професійної підготовки; оптимізація практичної підготовки у процесі навчання й проходження різних видів практик; забезпечення диференційованого та комплексного впливів на формування складових професійної компетентності майбутніх учителів шляхом упровадження новітніх педагогічних технологій.

Із метою практичної реалізації педагогічних умов розроблено трьохетапну комплексну розвивальну програму формування професійної компетентності майбутніх учителів:

I етап – *організаційно-адаптаційний* (формування емоційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності; усвідомлення мети професійної підготовки, її відповідності можливостям студентів; актуалізація опорних знань та уявлень майбутніх учителів; стимулювання їх творчої активності; поглиблення рефлексії власних здібностей; створення інноваційного освітнього середовища у вищому навчальному закладі; створення матеріально-технічної бази до впровадження інновацій; адаптація студентів до умов експерименту).

II етап – *апробаційно-практичний* (розвиток вмінь і навичок практичної діяльності студентів на підґрунті отриманих знань, їх особистісних професійно значущих якостей; оновлення змісту та програмно-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів; упровадження у практику роботи інновацій та новітніх педагогічних технологій).

III етап – *результативно-корекційний* (корекція особистісних професійно значимих якостей майбутніх учителів із урахуванням їх індивідуальних особливостей і рівнів розвитку компетентності; моніторинг процесу підготовки майбутніх учителів; встановлення зворотного зв'язку між викладачами і студентами, студентами й учнями в процесі формування їх професійної компетентності).

Наступний блок моделі – *діагностично-результативний* передбачав лінійну узгодженість між моніторингом професійної компетентності, критеріями та рівнями їх сформованості.

У контексті нашого дослідження моніторинг розглядається як безперервний процес науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного спостереження за станом і розвитком професійної компетентності педагога. Професійна компетентність педагога як цілісне явище проявляється в єдності її компонентів і зв'язків між ними. Відповідно до основних компонентів професійної компетентності здійснювався відбір їх критеріїв, а саме: ціннісне ставлення до життєдіяльності; усвідомленість теоретичного матеріалу, готовність до практичної реалізації компетенцій у майбутній професійній діяльності; сформованість професійно-значущих якостей, орієнтація на професійне самовдосконалення і саморозвиток.

Показниками оцінювання рівнів професійної компетентності (*професійно-творчого, частково-пошукового, репродуктивного*) майбутніх учителів виступали окремі компетенції, які визначали її сформованість. У процесі дослідження виокремлені такі показники професійної компетентності майбутніх учителів:

- професійна спрямованість особистості;
- ставлення до педагогічної діяльності;
- стимулювання позитивної мотивації учнів до навчання;
- системність професійних знань;
- вміння визначати стратегію майбутньої педагогічної діяльності;
- володіння різними методами, прийомами, методиками в процесі професійної діяльності;

- ефективно оперування інформацією, використання сучасних педагогічних технологій у практичній діяльності;
- вміння організувати свою діяльність і діяльність учнів у навчально-виховному процесі;
- оволодіння прийомами міжособистісного спілкування, сформованість професійних якостей (соціально-комунікативної адаптивності, гуманізму, співробітництва, відповідальності, оптимізму, віри в себе, фрустраційної толерантності, емпатійності тощо);
- вміння ініціювати дослідницько-інноваційні проекти, генерувати творчі ідеї;
- дотримання принципів і правил здорового способу життя;
- екологічна культура, дбайливе ставлення до довкілля;
- здатність до саморозвитку і самовдосконалення впродовж життя.

Предметом моніторингу були результатами діагностики окремих компонентів професійної компетентності майбутніх учителів. Аналіз отриманих результатів оцінювання давав уявлення про їх рівень прояву на кожному етапі експерименту.

Отже, основна ідея проведення моніторингу професійної компетентності вчителя полягає в тому, щоб забезпечити управління розвитком професійної компетентності майбутнього педагога, зробити цей процес цілеспрямованим, обґрунтованим і організованим, а також сприяти реалізації моделі гнучкої траєкторії індивідуальної професійної самоосвіти студентів.

У підсумку відзначимо, що сформована концептуальна модель, у загальному вигляді дає уяву про різні аспекти формування професійної компетентності майбутніх учителів (теоретико-методологічний; структурно-функціональний; проектувально-технологічний; критеріально-діагностичний). Подальші дослідження доцільно спрямувати на з'ясування технологічного інструментарію формування професійної компетентності студентів педагогічних університетів.

Список використаних джерел

1. Гнезділова К.М. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб. / К.М. Гнезділова, С.О. Касярум. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.А. – 2011. – 124 с.
2. Краевский В.В. Методология для педагога: теория и практика / В.В. Краевский, В.М. Полонский. – Волгоград : Перемена, 2001. – 324 с.
3. Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов: [учебн. пособ. для высших учебных заведений] / Ю. М. Плотинский. – Москва : Логос, 2001. – 296 с.
4. Хуторской А.В. Компетентность как педагогическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентного подхода : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А.А. Орлова. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С.117-137.
5. Shapran Y. Competence approach to the construction of pedagogical models of professional teacher training / Y. Shapran // Scientific enquiry in the contemporary world : theoretical basics and innovative approach. – (Psychology and pedagogics). – FL, USA : L&L Publishing. – 2012. – Vol. 3. – P. 144–146.

There have been proposed a conceptual model of professional competence of future teachers, which includes theoretical and methodological (objective, scientific approaches, pedagogical principles and trends are defined), structural and functional (interconnection components of professional competence are described), designing and technological (includes design, technology and pedagogical conditions for effective learning and skills and experience of forming future professional activity) and diagnostic criterion (includes linear coherence between the monitoring of professional competence, criteria and levels of formation) blocks. The principles of humanization, multires, fundamentalization, individualization and differentiation greening of professional education are determined. Tendencies of development of pedagogical education are taken into account: improving the quality of training of future specialists with the systematic, historical, socio-cultural, environmental, economic, health-saving factors; building a system of students' knowledge, necessary and sufficient for the formation of professional competence; integrative approach to learning; updating educational content and bring it in line with the requirements of educational practices and individual needs of the future professional; development and implementation of professional

standards as the basis for the modernization of the state educational standards; implementation of innovative approaches and technologies in the practice of high school; monitoring of the quality of education considering the appropriate level of competence, competencies and learning outcomes.

The structure of professional competence, which takes into account the relationship of its components: motivational and valuable, cognitive-activity and personal and reflective is showed. A selection of an educational technology and the ways of realization of the examined educational conditions made. We developed three-phased comprehensive developmental programme of formation of professional competence of future teachers. We discuss the appropriateness of specific competencies as indicators of assessment of professional competence (professional and creative, partially-search, reproductive).

Key words: modelling, conceptual model, professional competence, competencies, future teachers.

УДК: 376-056.2/.3-053.5(04):069.5]:[069:37](477-25)1860/1923”

Володимир Шевченко
Volodymyr Shevchenko

РОЗВИТОК СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У 1860-1923 РР. (ІЗ ФОНДІВ ПЕДАГОГІЧНОГО МУЗЕЮ УКРАЇНИ)

DEVELOPMENT OF SPECIAL EDUCATION FOR CHILDREN WITH MENTAL AND PHYSICAL DISORDERS IN 1860-1923 (FROM THE FUNDS OF PEDAGOGICAL MUSEUM OF UKRAINE)

У статті проаналізовано журнали педагогічної тематики в часових межах від 1860 до 1923 року («Вестник воспитания», «Журнал Министерства народного просвещения», «Народное образование», «Образование», «Путь просвещения», «Русская школа», «Педагогический сборник», «Педагогический листок (для родителей и воспитателей)») щодо виявлення матеріалів про навчання та виховання дітей із особливими потребами. Встановлено, що в означений період головна увага у вітчизняній та закордонній педагогічній періодиці надавалася питанням навчання та виховання (використовуються терміни того часу) глухонімих, сліпих, сліпоглухонімих, ненормальних, подолання заїкання, а також психологічним особливостям таких дітей.

Ключові слова: спеціальна освіта, психофізичні порушення, діти з інтелектуальними порушеннями, журнали педагогічної тематики, Російська імперія.

Звернення до історії розвитку вітчизняної та зарубіжної системи спеціальної освіти дає нам змогу творчо використовувати позитивні надбання попередників, запобігти помилкам і некритичному застосуванню вітчизняного та іноземного досвіду, прогнозувати наслідки тих чи тих управлінських рішень і напрямів розвитку спеціальної освіти.

До вивчення історії вітчизняної та зарубіжної системи спеціальної освіти була привернута увага багатьох педагогів, психологів, лікарів та вчених, серед них: М.В. Богданов-Березовський, Є.С. Боришпольський, А.В. Владімірський, М.М. Лаговський, Є.В. Членов, Е. Андрес, З. Лерх, П. Ломброзо, М. Міллер, Ч. Морлей, Н. Тітчер та ін.

Джерелами нашого дослідження є журнали педагогічної тематики в часових межах від 1860 до 1923 року з метою виявлення матеріалів про навчання та виховання дітей із особливими потребами («Вестник воспитания», «Журнал Министерства народного просвещения», «Народное образование», «Образование», «Путь просвещения», «Русская школа», «Педагогический сборник», «Педагогический листок (для родителей и воспитателей)»).

Встановлено, що в цей період головна увага в педагогічній періодиці надавалася питанням навчання та виховання (використовуються терміни того часу) глухонімих, сліпих, сліпоглухонімих та ненормальних (ідіотів, слабоумних, розумово відсталих), подолання заїкання, а також

психологічним особливостям таких дітей. Ці питання розглядалися та були актуальними як у Російській імперії та початку становлення Радянської влади, так і за кордоном.

Аналіз літературних джерел свідчить, що найбільшої уваги в той часовий період надавалося питанням виховання дітей із інтелектуальними порушеннями. Тогочасна термінологія на їх позначення, яку будемо використовувати в статті, у нас та за кордоном дещо різнилася: наші фахівці використовували терміни «ненормальні», «відсталі», «ідіоти». За кордоном, залежно від країни, для позначення цих дітей використовували такі терміни: «розумово відсталі», «ненормальні», «ідіоти», «слабоумні», «малоздібні», «невстигаючі». Така термінологія свідчить про глибше розуміння закордонними фахівцями характеру порушень та ширшу їх класифікацію.

На кінець XIX ст. у Російській імперії вже звернули увагу на психологію дітей із порушеннями інтелекту. Про це свідчить матеріал, опублікований у науково-популярному журналі для батьків та вихователів «Вестник воспитания» за 1893 рік.

У вступі до матеріалу описуються загальні риси фізіономії ідіота з психологічної точки зору. Зазначається, що «про застосування будь-яких наукових прийомів мови бути не може, оскільки анатомія ідіотів ще дуже недосконала». Загалом матеріал складається із 5 розділів [7, с. 70-99].

Про виховання і навчання дітей ідіотів, тупоумних та відсталих за Сегеном йде мова у надрукованому матеріалі в журналі «Русская школа» за 1897 рік. Його автор намагається дати тлумачення поняття «ненормальні діти», та хто розуміється під ними (це діти з недостатньо розвинутим інтелектом, морально зіпсовані, нервові, епілептики та справжні ідіоти) і характеризує кожну з цих категорій. Також автор описує виховання та навчання дітей-ідіотів за методикою Сегена [14, с. 98-105].

Доктор А. Щеглов у статті «Допоміжні школи для відсталих та малозабезпечених дітей на Заході», надрукованій у журналі «Русская школа» за 1900 рік, розкриває низку питань: який контингент дітей розуміється під терміном «відсталі», «малоздібні» або «слабоумні»; чому вони потребують особливої школи та якого типу вона повинна бути; якою мірою назріло питання, і наскільки воно своєчасне щодо влаштування спеціальних шкіл для таких дітей. Автор характеризує стан, у якому знаходилося на той час це питання на Заході та детально описує наявні заклади [21, с. 54-93].

У журналі «Образование» у 1902 році була надрукована стаття «Нечто о «малых сих»». Автор розповідає про дітей слабоумних та ідіотів, аналізує, в чому причина їхніх проблем та як виховувати таких дітей. Також подає диференціацію ненормальних дітей (поділ на кілька типів), та описує закордонний і російський досвід їх виховання [12, с. 124-128].

У 1903 році журнал «Русская школа» опублікував статтю І. Скворцова «До питання про виховання ідіотів та слабоумних», у якій характеризує книгу В. Сегена «Виховання, гігієна та моральне лікування розумово відсталих дітей» (1846) та аналізує, що з неї можна взяти корисного для виховання таких дітей у Росії [16, с. 103-109].

Журнал «Русская школа» за 1903 рік друкує матеріал професора І. Скворцова про виховання та моральність ненормальних дітей. Матеріал складається із 7 розділів, кожен із яких описує окрему тему [17, с. 80-95].

Вітчизняні педагоги та вчені не лише теоретично описували роботу з дітьми, які мають інтелектуальні порушення та досліджували їх, але й починали робити практичні кроки в цьому напрямі. Про це свідчить невелика замітка в розділі новин та повідомлень журналу «Русская школа» за 1903 рік під назвою «Школа для невстигаючих». У ній, зокрема, зазначено, що «питання про відкриття школи для невстигаючих вихованців міських початкових шкіл Петербурга наближається до кінця. Цими днями із-за кордону повернулася одна з міських учительок, яка знайомилася із організацією подібних шкіл за кордоном. Можливо, школа буде відкрита ще в цьому році, оскільки її проект та штат уже розроблені» [19, с. 91].

«Журнал Министерства народного образования» у 1907 році надрукував матеріал «Нові методи наукової діагностики стану розумових здібностей у ненормальних». У ньому подається опис виховання ненормальних дітей у різних країнах Європи, наводяться різні класифікації

розумових здібностей, описуються методи дослідження рівня розумових здібностей дітей: медичний, педагогічний та психологічний [13, с. 1-31].

1911 року журнал «Русская школа» в розділі «Експериментальна педагогіка» опублікував матеріал, у якому Н. Румянцев характеризує книгу А. Біне та Т. Симона «Ненормальні діти. Керівництво щодо прийому ненормальних дітей у спеціальні класи», яка була надрукована у Москві в 1911 році. Характеризуючи роботу, Н. Румянцев наголошує на необхідності організації спеціальних допоміжних класів та шкіл для розумово відсталих дітей у Росії. У кінці автор подає інформацію про те, як ці питання були вирішені у Франції [1, с. 164-168].

У матеріалі, вміщеному в журналі «Русская школа» за 1913 рік, мова йде про допоміжну школу для дітей зі зниженою успішністю та курси для підготовки вчителів для навчання відсталих дітей. У короткому описі дається характеристика дітей, їх здатність до навчання та виховання. Зазначається, що «навчання таких дітей у нормальній школі є помилкою, від якої страждають одночасно і хворі діти, і здорові, і вчителі» [4, с. 90].

У матеріалі також характеризується допоміжна школа в Петербурзі, яка належить до навчальних закладів Психоневрологічного інституту. Зазначається про курси з вивчення природи дитячої ненормальності, а також із підготовки осіб, які бажають присвятити себе навчанню та догляду за нервовими і відсталими дітьми [4, с. 91].

У 1913 році в журналі «Русская школа» був надрукований ґрунтовний матеріал «Із хроніки народної освіти на Заході. Заклади для ненормальних дітей. Школи для розумово відсталих дітей», який бере за основу попередні дослідження.

З того часу, як держава взяла в свої руки народну освіту і зробила її обов'язковою, змінився погляд і на ненормальних дітей. Оскільки освіта вже була справою держави, вона повинна була турбуватися про те, щоб підготувати із таких дітей потрібних людей, корисних громадян, які мають справжню «соціальну цінність». З цього погляду, ненормальні діти – сліпі, глухонімі, ідіоти, слабоумні тощо – повинні бути навчені і виховані так, щоб не бути тягарем суспільству і державі, а принести ту долю користі, виконати ту частину суспільної (громадської) роботи, на яку вони можуть бути здатні за належного правильного розвитку їх здібностей.

У цьому матеріалі також характеризується законодавство та система навчання ненормальних дітей в Англії, Німеччині, Бельгії, Швейцарії, Франції та США. Зазначається, що «такі діти зовсім не безнадійні, але для них потрібні інші прийоми навчання, інша постановка справи, інший розподіл часу. Вони даремно втрачають дорогоцінний час, не встигаючи слідкувати за товаришами» [6, с. 51-56].

Важливо звернути увагу на досвід окремих країн у вихованні та навчанні дітей із інтелектуальними порушеннями. Вони мали різне бачення та підходи до виховання і навчання таких дітей, але спільним у них було бажання надати допомогу «ненормальним» дітям.

Великого значення питанню виховання та навчання дітей із інтелектуальними порушеннями надавалося в Німеччині. На початок ХХ ст. саме Німеччина була тим центром, у якому розвивалася наука про навчання та виховання таких дітей. Про це свідчать проаналізовані матеріали, які були надруковані в різний час. Зокрема, 1890 року в журналі «Вестник воспитания» був опублікований ґрунтовний теоретико-практичний матеріал, який складається з 4 розділів, доктора В.А. Будзько «Розумово відсталі та догляд за ними в перші роки життя». У ньому наводяться статистичні дані на 1 січня 1885 року, зібрані в Саксонії. Автор характеризує ідіотизм, описує нормальний розвиток душі у дитини, а потім робить деякі вказівки, як підняти душевну енергію дитини-ідіота, та зробити його хоча б корисним членом сім'ї та суспільства [2, с. 67-81].

1901 року журнал «Вестник воспитания» опублікував ґрунтовний матеріал Н. Кошкіної «Слабоумні діти». У ньому детально викладається зміст декількох розділів роботи Арно Фучса (Arno Fuchsa) про навчання та виховання слабоумних дітей у Німеччині, яка побачила світ 1899 року. Ця книга призначена для викладачів та освічених батьків. Книга складається із 5 розділів.

У роботі зазначається, що ідеальне завдання спасіння слабоумних може здійснюватися лише за допомогою організованого виховання. Це справа держави, а також приватної благодійності. Для таких дітей необхідні школи-екстернати та лікарні. Для закріплення їх фізичних сил та підняття енергії їм потрібне періодичне перебування на морському узбережжі, подальше від галасливих міст та місць [8, с. 172-202].

У журналі «Русская школа» за 1909 рік надрукована стаття про допоміжну школу для відсталих дітей у Білефельді (Німеччина). У ній характеризується школа, кількість учнів та класів, система викладання різних предметів за класами та педагогічні прийоми [3, с. 104-121].

Доктор А. Щеглов у 1911 році в журналі «Русская школа» опублікував статтю «Допоміжні школи для малообдарованих та невстигаючих дітей в Німеччині». У матеріалі наводиться резолюція IV з'їзду асоціації німецьких допоміжних шкіл (1903), характеристики, за якими можна виявити таких дітей, умови їх прийому до допоміжної школи, складання характеристик на учнів та їх значення, детальний опис німецьких допоміжних шкіл, мета та завдання допоміжної школи, організація подальшого навчання для учнів допоміжних шкіл, військова повинність колишніх вихованців допоміжних шкіл, їх відповідальність перед законом та міра впливу на них, яка складається з 9 пунктів, підготовка вчителя для допоміжної школи, статистичні дані про загальну кількість шкіл, учнів у них, кількість дівчат та хлопчиків, перелік періодичної преси, присвяченої питанням виховання ненормальної дитини. Варто зазначити, що на той час у Німеччині вже нараховувалося 15 журналів із цієї проблематики [20, с. 30-47].

1911 року в журналі «Вестник воспитания» була опублікована невелика стаття Rarla Ziegler'a «Соціальне та педагогічне значення закладів для ідіотів» у Німеччині. Автор характеризує спеціальні заклади та не приховує тінювих сторін виховання в подібних закритих закладах, а також зупиняється на лікувальному значенні, яке відбувається в таких закладах [5, с. 80-83].

Журнал «Народное образование» у 1913 році надрукував статтю Н. Тітчер «Про причини слабоумства у дітей». У матеріалі автор наводить дані досліджень німецького доктора Гілленберга. Він досліджував слабоумних дітей, які навчалися в допоміжній школі на предмет того, що слугувало причиною цієї недуги в кожному окремому випадку [18, с. 323-325].

Крім Німеччини, турботою про «ненормальних» дітей були проникнуті і в інших країнах Європи. Так, 1909 року журнал «Русская школа» опублікував матеріал про виховання та навчання ненормальних дітей у Бельгії. У ньому зазначаються статистичні дані, категорії дітей, розвиток мережі закладів для них, робота громадськості та влади для їх виховання і навчання, а також специфіка навчання та виховання [3, с. 104-121].

Журнал «Вестник воспитания» у 1911 році надрукував матеріал Чарльза Морлея «Школа для розумово відсталих дітей в Лондоні». Автор описує становище розумово відсталих дітей у Лондоні, робить перші спроби їх класифікувати та описує, як навчати знанням і праці у спеціальних школах [10, с. 181-192].

У цьому ж виданні коротко охарактеризовані праці про навчання і виховання розумово відсталих дітей, організацію для них шкіл у Західній Європі та про їх результати. Це такі праці: Б. Меннель «Школи для розумово відсталих дітей» (1911). Книга являє собою зібрання фактичних даних про постановку справи у допоміжних школах та класах переважно Німеччини, а також містить висновки автора, зроблені на основі цього матеріалу. А. Біне та Т. Сімона «Ненормальні діти. Керівництво при прийомі ненормальних дітей в спеціальні класи» (1911). Книга дає відповіді на питання щодо методики відбору таких дітей у звичайних школах і переведення їх до допоміжних шкіл, а також правила їх прийому до цих шкіл. Зазначена характеристика типів ненормальних дітей, дані про чисельний розподіл їх за класами та школами. Жана Філіпа та Поля Бонкура «Виховання ненормальних дітей. Основи виховання фізичного, розумового та морального» (1911). Книга дає інформацію читачу, який уперше починає вивчати питання про відсталіх дітей. У ній він знайде самі основні поняття про цих

дітей та їх виховання. Також у книзі є багато корисних визначень, думок, вдалих практичних вказівок. Головна ж тема книги – індивідуальне виховання ненормальних дітей [11, с. 43-52].

Журнал «Вестник воспитания» у 1912 році опублікував статтю Паоло Ломброзо «Досвід виховання ненормальних дітей». Автор описує виховання ненормальних дітей у спеціальному закладі в Імолі (Італія) за допомогою нового методу. Суть методу в тому, щоб поставити цих дітей у такі ж умови, в яких проживають нормальні люди в селі та надати їм повну свободу, але з певною відповідальністю за свої дії. В такому випадку, на думку автора, можна буде виправити їх і зробити з них корисних членів суспільства [9, с. 176-185].

Отже, в зазначений часовий період питання виховання та навчання дітей із психофізичними порушеннями постійно піднімалися, розглядалися та обговорювалися у вітчизняних та зарубіжних педагогічних колах і вони були тотожними. В початковий період становлення влади більшовиків ці питання також були актуальними та постійно піднімалися педагогічних колах.

Список використаних джерел

1. Бине А. Ненормальные дети. Руководство по прием ненормальных детей в специальные классы / А. Бине, Т. Симон // Русская школа. – С-Пб. : Тип. М.А. Александрова, 1911. – №7. – С. 164-168.
2. Будзько В.А. Умственно отсталые и уход за ними в первые годы жизни / В.А. Будзько // Вестник воспитания. – Москва : Тип. М.Г. Волчанинова, 1890. – №6. – С. 67-81.
3. Воспитание ненормальных детей за границей / Русская школа. – С-Пб. : Тип. М.А. Александрова, 1909. – № 4. – С. 104-121.
4. Вспомогательная школа для детей с пониженной успешностью и курсы для подготовки к обучению отсталых детей / Русская школа. – С-Пб. : Тип. М.А. Александрова, 1913. – № 9. – С. 90-91.
5. Заглер Р. Социальное и педагогическое значение учреждений для идиотов / Р. Заглер // Вестник воспитания. – Москва : Типо-литография товарищества И.Н. Кушнерев и К, 1911. – № 7. – С. 80-83.
6. Из хроники народного образования на Западе. Учреждения для ненормальных детей. Школы для умственно отсталых детей / Русская школа. – С-Пб. : Тип. М.А. Александрова, 1913. – № 10. – С. 51-56.
7. К вопросу о психологии идиота / Вестник воспитания. – Москва : Типо-литография В.Ф. Рихтера, 1893. – № 5. – С. 70-99.
8. Кошкина Н. Слабоумные дети / Н. Кошкина // Вестник воспитания. – Москва : Типо-литография Товарищества И.Н. Кушнерев и К, 1901. – № 8. – С. 172-202.
9. Ломброзо П. Опыт воспитания ненормальных детей / П. Ломброзо // Вестник воспитания. – Москва : Типо-литография Товарищества И.Н. Кушнерев и К, 1912. – № 3. – С. 176-185.
10. Морлей Ч. Школа для умственно отсталых детей в Лондоне / Ч. Морлей // Вестник воспитания. – Москва : Типо-литография товарищества И.Н. Кушнерев и К, 1911. – № 4. – С. 181-192.
11. Морлей Ч. Школа для умственно отсталых детей в Лондоне / Ч. Морлей // Вестник воспитания. – Москва : Типо-литография товарищества И.Н. Кушнерев и К, 1911. – № 6. – С. 43-52.
12. Нечто о «малых сих» / Образование. – С-Пб. : Типо-литография Б.М. Вольфа, 1902. – №12. – С. 124-128.
13. Новые методы научной диагностики состояния умственных способностей у ненормальных / Журнал Министерства народного просвещения. – СПб. : Сенатская типография, 1907. – № 3. – Ч. VIII. – С. 1-31.
14. О воспитании и обучении детей идиотов, тупоумных и отсталых по Сегену / Русская школа. – С-Пб. : Тип. И.Н. Скороходова, 1897. – № 4. – С. 98-107.

15. Приют для слабоумных слепых / Педагогический листок (для родителей и воспитателей). – СПб. : Изд. Е.Н. Тихомирова, 1916. – С. 46-50.
16. Скворцов И. К вопросу о воспитании идиотов и слабоумных / И. Скворцов // Русская школа. – С-Пб. : Тип. И.Н. Скороходова, 1903. – № 12. – С. 103-109.
17. Скворцов И. О воспитании и нравственности (По поводу вопроса о воспитании и обучении «ненормальных» детей) / И. Скворцов // Русская школа. – С-Пб. : Тип. И.Н. Скороходова, 1903. – № 2. – С. 80-95.
18. Титчер Н.О причинах слабоумия у детей / Н. Титчер // Народное образование. – СПб. : Изд. Комиссии училищного совета при святом Синоде, 1913. – № 10. – Т. II. – Кн. 10. – С. 323-325.
19. Школа для неуспевающих / Русская школа. – С-Пб. : Тип. И.Н. Скороходова, 1903. – № 12. – С. 91.
20. Щеглов А. Вспомогательные школы для малоодарённых и неуспевающих детей в Германии / А. Щеглов // Русская школа. – С-Пб. : Тип. М.А. Александрова, 1911. – № 5. – С. 30-47.
21. Щеглов А. Вспомогательные школы для отсталых и малообеспеченных детей на Западе / А. Щеглов // Русская школа. – С-Пб. : Тип. И.Н. Скороходова, 1900. – № 3. – С. 54-93.

The article analyzes the magazines of teaching thematics of 1860-1923 years (“Journal of Education”, “Journal of the Ministry of Education”, “Education”, “Education through education”, “Teaching collection”, “Teaching sheet” to identify material on training and education of children with special needs. It has been found that in this period the focus of domestic and foreign educational periodicals is given to training and education of deaf, blind, deaf-blind, abnormal children, overcoming stuttering and psychological features of children. The greatest attention in that time period was attached to the upbringing of children with intellectual disabilities. Terminology is varied: “abnormal”, “backward”, “idiots” abroad, depending on the country, using the following terms: “mentally retarded”, “abnormal”, “idiots”, “weak-minded”, “underachieving”. This terminology indicates a deeper understanding of foreign experts nature of violations and broader classification. Domestic teachers and scientists did not only describe the work with children with intellectual disturbances theoretically and studied them; they started to take practical steps in this direction. Since the state took over public education and made it mandatory to change the look on abnormal children. As education has been a matter of state, she had to worry about all children. To worry about how to develop useful citizens with a genuine “social value”. Abnormal children should be trained and educated so as not to be a burden to society and the state. They had to bring that fate benefits execute that are part of the public (social) work, they may be able to correct for the proper development of their abilities. The experience of some countries in the education and training of children with intellectual disorders shows that they had a common desire to help “abnormal” children. It is important to pay attention to the experience of different countries in the education of children with intellectual disabilities. They had different visions and approaches to education and training of children, they had a desire to help “abnormal” children.

Key words: *special education, psychological and physical abuse, children with intellectual disabilities, educational magazines of Russian Empire.*

УДК 37.09:37.011.3-051:17.02

Païca Шулигіна
Rayisa Shulyhina

ПЕДАГОГІЧНА ЕТИКА ЯК МОРАЛЬНИЙ ВИМІР ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

PEDAGOGICAL ETHICS AS MORAL DIMENSION OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHER

У статті здійснюється аналіз суті та змісту педагогічної етики як морального виміру професійної діяльності майбутнього вчителя на основі філософського, психолого-педагогічного підходів до вивчення порушеної проблеми багатьма вченими вітчизняної та зарубіжної наукових шкіл. Зосереджується увага на основних моральних поняттях, які розглядаються як сукупність норм, цінностей, ідеалів, установок; відображають певні риси педагогічних принципів та переконань; регулюють людську поведінку, діяльність і відносини. Визначається специфіка вузівської педагогічної етики: взаємовідносин викладача і студентів, взаємодії викладачів (педагогів) та наукової творчості.

Ключові слова: педагогічна етика, мораль, моральні цінності, моральні принципи, майбутній учитель, навчально-виховний процес, професійна педагогічна діяльність.

На сучасному етапі реформування української педагогічної освіти, останніх тенденцій щодо змін цінностей, людського буття, набувають актуальності проблеми моралі, етики як суттєвої та змістової сфер соціального і духовного розвитку кожної особистості. Процес набуття суспільних цінностей, передача певного способу ставлення до світу, завдяки якому простежується зв'язок поколінь та вибудовується майбутнє, відбувається через освіту.

Освітній, науково-технічний і виробничий потенціал суспільства, підвищення здатності людини впливати на стан навколишнього середовища, зміни умов свого власного існування дедалі набувають спрямованості на моральні, пізнавальні, естетичні та культурні цінності кожної особистості.

В умовах сьогодення суспільство має велику потребу в підготовці вчителів нової генерації, тому вищі навчальні заклади, керуючись законом раціональної організації навчально-виховного процесу мають спиратися на морально-етичні цінності, що покладені в основу формування напрямів, мети, сутності професійної підготовки майбутнього вчителя. Вчителі мають стати для дітей та учнів прикладом етичних настановлень та моральної поведінки, що передбачає необхідність забезпечення їхньої готовності до систематичної роботи над оволодінням основами педагогічної етики як морального виміру майбутньої й сьогоденної професійної діяльності.

Системою професійних етичних норм, правил поведінки майбутній учитель має оволодіти свідомо і добровільно ще під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Проте, як доводить практика, цьому аспекту професійної підготовки не завжди надається належна увага, що значно посилює актуальність порушеної проблеми. Крім того, є потреба у виявленні специфічних підходів до формування особистості майбутнього вчителя в умовах сучасних змін та визнання вчителя-професіонала як дієвого носія етично-моральних норм. Ці та інші важливі положення повною мірою або частково відображені у низці законодавчих документів про освіту, зокрема Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту»; «Про захист суспільної моралі»; Національній доктрині розвитку освіти в Україні; Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в

Україні; Концепціях «Національного виховання студентської молоді», «Виховання гуманістичних цінностей учнів загальноосвітньої школи», «Національно-патріотичного виховання дітей та молоді» та інших.

Результати глибокого аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури переконливо свідчать, що проблема важливості педагогічної етики як морального виміру професійної діяльності майбутнього вчителя та дотичних до неї аспектів завжди були і залишаються бути предметом наукових пошуків багатьох учених вітчизняної й зарубіжної наукових шкіл.

Над загальними проблемами деонтології (вчення проблеми моралі й моральності) працювали В. Вербицький, О. Грандо, В. Казаков, П. Костюк, Ю. Кундієв, В. Матвеев, М. Петров, Л. Пиріг, Г. Царегородцев та ін. Проблеми деонтологічної підготовки фахівців ґрунтовно розглядаються в працях М. Васильєвої, Л. Переймибіди. Розробниками основ теорії морального становлення майбутніх учителів і студентської молоді є провідні науковці галузі: І. Бех, М. Боришевський, Г. Васянович, М. Євтух, І. Зязюн, О. Пехота, А. Растригіна, М. Стельмахович, О. Сухомлинська та ін.; питання формування етичної культури, моральної саморегуляції, моральних якостей майбутніх учителів у процесі професійної підготовки вирішували О. Дубасенюк, Г. Кардаш, Г. Ксензова, Л. Олексюк, Н. Павлик, Л. Хоружа, О. Яцій та ін.; виховання морально-духовних цінностей студентської молоді вивчали Г. Бондаренко, С. Волочай, Т. Климчик, О. Хорошайло; різні аспекти формування морально-етичного ідеалу особистості досліджували О. Вишневський, С. Карпенчук; проблема морально-релігійного виховання особистості в історії педагогіки відображена в працях М. Євтуха, О. Каневської, В. Карагодіна, Т. Тхоржевської та ін. Також у коло наукових інтересів сучасних дослідників потрапили проблеми морального виховання та формування морально-етичної культури особистості в українських навчальних закладах різного типу. Це доводить, що вітчизняна педагогічна наука має чималий досвід у розв'язанні багатьох питань, що пов'язані з розробкою порушеної проблеми.

Отже, метою статті є аналіз проблеми, визначення сутності та розкриття положень про необхідність опанування майбутніми вчителями основами педагогічної етики у контексті морального виміру їх професійної діяльності.

Звертаючись до історичного минулого можна зрозуміти, що елементи педагогічної етики з'явилися разом із виникненням педагогічної діяльності як особливої соціальної функції. До цих питань у своїх філософсько-педагогічних трактатах зверталися античні мислителі (Арістотель, Демокріт, Квінтіліан, Платон, Сенека, Сократ), зарубіжні педагоги-просвітителі минулого (К.-А. Гельвецій, П. Гольбах, Д. Дідро, А. Дістервег, Д. Дьюї, Я. Коменський, Д. Локк, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо та ін.).

Вагомий внесок у розроблення проблем педагогічної етики зробили видатні українські педагоги (Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Драгоманов, М. Корф, А. Макаренко, І. Огієнко, С. Русова, І. Стешенко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Я. Чепіга-Зеленкевич, П. Юркевич та ін.).

Вивчення джерел педагогічної етики засвідчує факт її виникнення в педагогічній діяльності як нагальної потреби суспільства того часу. Вчені різних історичних періодів, які досліджували розвиток педагогічної етики доходять загального висновку про те, що вчитель високої кваліфікації – це вчитель-гуманіст за своєю особистісно-професійною суттю. Ця теза знаходить підтвердження у багаточисленних публікаціях українських і зарубіжних учених, у яких розглядається багато підходів до визначення поняття «педагогічна етика», окреслюються її особливості, предмет, функції і завдання.

У наш час у діловому середовищі багатьох країн велика увага приділяється питанням моралі, дотримання професійної етики, що стає одним із показників професіоналізму. Етиці належить особливе місце серед основних чинників, що сприяють створенню й організації спільної діяльності людей.

Розглянемо сутність поняття «етика» (від гр. «ethikos»), яке є похідним від слова «ethos» – характер, звичай, традиція. Бути етичним означає дотримуватись поведінки, яка відповідає

прийнятим у суспільстві нормам. Термін «етика» вживається у багатьох значеннях, зокрема як синонім терміна «моральність». Інколи термін «етика» («етичний») уживають для оцінки поведінки і розуміють, як упорядкований збір правил поведінки, що реалізується людиною чи групою людей [8, с. 93].

У довідникових та навчальних джерелах із педагогіки і психології поняття «педагогічна етика» розглядають як:

- розділ професійної етики, який вивчає сутність і зміст, особливості педагогічної моралі, обґрунтовує категорії, норми, принципи, функції в процесі педагогічної діяльності (Г. Васянович) [2, с. 33];

- професійну мораль, яка притаманна людям певної професії (Довідник з педагогіки і психології) [3, с. 127];

- сукупність моральних норм, що характеризують поведінку людини в професійній сфері, а також галузь етики, предметом якої є визначення й обґрунтування таких нормативних систем (Філософський енциклопедичний словник) [6, с. 531];

- кодекси поведінки, які декларують певний тип моральних взаємин між людьми, що визначається оптимальним виконанням цієї професійної діяльності (Словник з етики) [5 с. 285];

- сукупність моральних норм, які визначають ставлення працівника до свого професійного обов'язку, а через нього – до людей, з якими він контактує за характером своєї діяльності (Л. Хоружа) [7, с. 19].

Структура етики включає декілька рівнів знань, серед яких можна виокремити теоретичний, емпіричний і нормативний, що мають свої змістові характеристики: *теоретичний* рівень етики пояснює, відтворює, осмислює й обґрунтовує мораль, систему моральних цінностей і норм, доводить її мотивацію, перевагу, надійність; *емпіричний* рівень дозволяє визначати факти, які стосуються морального життя людини й суспільства, встановлюють закономірності; *нормативний* рівень передбачає влиття у суспільне життя, закріплення стандартів людської моральності, моральне виховання й стимулювання духовного розвитку людини.

Походження моральних норм, принципів, законів, роль моралі в суспільстві та житті людини є предметом вивчення етики. Традиційно мораль розглядається вченими як сукупність норм, цінностей, ідеалів, установок, які регулюють людську поведінку і є важливими складовими культури; спосіб нормативного регулювання дій людини в суспільстві; особлива форма суспільної свідомості; вид суспільних відносин (моральні відносини) – об'єкт спеціального вивчення етики. Вона регулює відносини людей шляхом внутрішнього переконання через совість, і зовнішнього переконання через думку інших, суспільну думку.

Мораль (від лат. *moralis* – моральний, *moris* – звичай) – це сукупність історично зумовлених правил, норм, звичаїв, принципів співіснування й поведінки людей, їхніх відносин у процесі виробництва матеріальних і моральних цінностей. Моральними цінностями вважають систему уявлень про добро і зло, справедливість і честь, які виступають своєрідною оцінкою характеру життєвих явищ, етичних установок, учинків людей, виражаються у спілкуванні, міжособистісних стосунках тощо. Будучи складовою культури, мораль сприяє духовному збагаченню особистості, її професійній та культуротворчій діяльності.

До професійної педагогічної діяльності застосовуються усі основні моральні поняття, проте окремі поняття відображають такі риси педагогічних переконань, діяльності й відносин, які виокремлюють педагогічну етику у відносно самостійний розділ етики. Серед цих категорій – професійний педагогічний обов'язок, педагогічна справедливість, педагогічна честь, педагогічний авторитет і є вкрай важливими для професійного зростання майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу. Специфічним для вузівської педагогіки є зв'язок суб'єктів педагогічного процесу. У цьому випадку вузівська педагогічна етика включає *етику*

взаємовідносин двох головних учасників процесу безпосередньої передачі знань – *викладача і студента*. Окремий особливий блок складають відносини викладачів між собою – *етика взаємодії педагогів* у процесі досягнення загальної мети, якою є передача студентам міцних знань і становлення їх як майбутніх учителів (або майбутніх колег самих викладачів). Ще одним блоком й атрибутом вищої школи виступає *етика наукової творчості*, запитана особливим положенням вузівського педагога, який зобов'язаний поєднувати у своїй життєдіяльності функції викладача і вченого.

Усі названі вище аспекти тісно переплетені один з одним. Визначити, який з них важливіший, практично неможливо. При цьому позитивна динаміка у взаємостосунках викладача зі студентами повинна розвиватися в педагогічно доцільній спільній діяльності, пов'язаної з розвитком творчої індивідуальності взаємодіючих. Зокрема, йдеться про особистісно орієнтований підхід до здійснення професійної педагогічної діяльності, який передбачає урахування спрямованості особистості, досвіду, особливостей психологічних процесів типологічних властивостей, змінює уявлення про її пріоритетні завдання. Останні полягають у розкритті сутнісних сил, інтелектуального і морального потенціалу особистості, її здатності вільно орієнтуватися у складних професійних обставинах тощо.

У концепції особистісно орієнтованого навчання акцентується увага на психологічній детермінанті, яка пояснює розвиток людини її прагненням до творчої самореалізації своїх потенційних можливостей, у тому числі й пов'язаних із майбутньою професією. Відзначимо, що формування етичного компонента професійної діяльності особистості майбутнього вчителя у ВНЗ – складний, багатогранний процес, який здійснюється через усю сукупність дисциплін, що викладаються у вищому навчальному закладі, головною метою якого є підготовка морально свідомого, культурного фахівця. Значну роль у формуванні етичного аспекту професійної культури відіграє освітнє середовище, все, що оточує студента. Постійна загальнокультурна підготовка повинна стати невід'ємною частиною всіх форм і напрямів підготовки фахівців. Проте у навчальні плани і програми не можливо вкласти все. Головне – досягнення системності й цілісності знань про людину, єдність світогляду і світосприймання, створення гуманітарних основ (філософських, етичних, естетичних) інтелігентності, розширення світогляду на основі особистісних потреб, інтересів і відповідного вибору напрямку самоосвіти.

Принагідно зазначимо, що за твердженням В. Волкової, показниками розвитку професійної якості – професіоналізму є: гуманістична спрямованість, розуміння значущості професії, її ціннісних орієнтацій, позитивне ставлення до себе як до професіонала, відсутність особистісних деформацій.

Отже, усе викладене вище має неабияке значення для підготовки майбутнього вчителя, оскільки педагогічна етика, як моральний вимір його професійної діяльності уособлює міру самоконтролю особистості випускника вищого навчального закладу, виступає показником того, наскільки він є відповідальним за свої думки, вчинки та відповідає вимогам тих завдань, що вирішуватиме у майбутньому. А сучасний підхід до надбань педагогічної етичної думки вимагає не лише усвідомлення необхідності її збереження, використання, примноження, а й критичного, творчого розвитку.

Проте порушена проблема не є остаточно вирішеною, оскільки більш ґрунтовними й перспективними можуть стати розробки теоретичних і методичних її аспектів, зокрема виховання майбутніх учителів на основі духовно-моральних цінностей, морально-етичне виховання студентської молоді в умовах полікультурного середовища вищого навчального закладу; створення моделі інформаційного забезпечення морально-етичного розвитку майбутніх учителів тощо.

Список використаних джерел

1. Богданова Н.Г. Ціннісно-орієнтаційний контекст життєтворчості особистості / Н.Г. Богданова // Мультиверсум. Філософський альманах. – 2011. – № 6 (104). – С. 25-26.
2. Васянович Г.П. Педагогічна етика : навч. посіб. / Г.П. Васянович. – Київ : Академвидав, 2011. – 256 с.
3. Довідник з педагогіки і психології : навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Т.М. Лисянська, Л.О. Скрипченко. – Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. – 216 с.
4. Лукач О.М. Формування моральної культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів у позааудиторній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О.М. Лукач. – Київ, 2013. – 20 с.
5. Словарь по этике / Ред. А.А. Гусейнов, И.С. Кон. 6-е изд. – Москва : Политиздат, 1989. – 447 с.
6. Філософський енциклопедичний словник / Ред. кол.: В.І. Шинкарук, Є.К. Бистрицький, М.О. Булатов та ін. – Київ : Абрис, 2002. – 746 с.
7. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : Монографія / Л.Л. Хоружа ; Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 2003. – 319 с.
8. Szczepaniak A. Etyka zawodowa / A. Szczepaniak // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / [ред. кол. : І.А. Зязюн (голова) та ін.]. – Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – Вип. 20. – С. 93-98.

The article is an analysis of the nature and content of teaching ethics as moral dimension of professional activity of the future teacher.

The theoretical and methodological foundations of philosophical, psychological and pedagogical approaches of studying the problems are raised, as well as the other relevant aspects that have been the subject of scientific research of many domestic scientists and foreign scientific schools.

The position on the need to master the future teacher's basics of ethics are disclosed, the use of its potential, forming the necessary knowledge in the context of the moral dimension to the follow professional activities is given. The structure of teaching ethics criterion describing the characteristics of the levels of knowledge theoretical, empirical and normative of future teachers is set.

The attention is focused on the basic moral concepts which are considered as a set of norms, values, ideals, attitudes; governing human behavior; reflect certain features of pedagogical principles and beliefs, activities and relationships including professional pedagogical duty of educational justice, honour and pedagogical teaching authority.

The article determines the specific pedagogical university ethics directly associated with the development of creative interacting so that the ethics relationship among a teacher and students, the ethics among pedagogues (teachers), the ethics of scientific creativity.

It summarizes important teaching ethics as moral dimension of professional activity of future teachers which represents the measure of self-control of individual graduate serving measure of the presence of his moral values, willingness to account thoughts and actions.

Key words: *pedagogical ethics, morality, moral values, moral, future teacher, educational process, professional teaching activities.*

УДК 159.942 : 159.923.2 : [37.015.31]

Світлана Яланська
Svitlana YalanskaУРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ
ОСОБИСТОСТІ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІCONSIDERATION OF EMOTIONAL SPHERE OF PERSONALITY IN
EDUCATIONAL WORK

Навчально-виховні впливи мають здійснюватися з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей, конструктивних та деструктивних чинників особистісного розвитку учасників навчально-виховного процесу. Серед таких чинників психологам та педагогам варто враховувати значення емоційної сфери, зокрема, заздрості. Адже одним із завдань сучасної освіти є формування особистості, яка здатна орієнтуватися на власні можливості, досягати поставленої мети, постійно самовдосконалюватися, володіти прийомами творчості, толерантністю.

Ключові слова: формування, розвиток, емоційна сфера, заздрість, особистість, освітній заклад, почуття.

Несформоване ставлення до іншого, як до самого себе, відсутність почуття радості його успіхам, обумовлює постійний знижений настрій, незадоволеність собою, оточенням, а то й призводить до нервових розладів, що ведуть до «самознищення». Зазвичай, заздрість розглядається як деструктивне явище, що спонукає робити зловмисні дії, спрямовані на усунення чужого успіху. Виникаючи при цьому негативні емоції, а іноді й пряма агресія щодо об'єкта заздрості, призводять до розвитку в заздрісника невротичної симптоматики. Досить часто визнання чужого успіху виявляється стимулом змагання й активізації творчої діяльності. Тому досить важливим є звернення уваги психологів та педагогів на прояви таких емоцій в учасників навчально-виховного процесу освітніх закладів.

Заздрість проявляється ще з дитинства. Наприклад, коли дитина, маючи свої різноманітні іграшки, хоче мати іграшку свого однолітка, не розуміючи навіть її цінності. Пізніше така поведінка може повторюватись у підлітковому, юнацькому, дорослому віці. Бажання мати такий же зошит, ранець чи високу оцінку, як у сусіда по парті, таку ж сукню, як у подруги, телефон друга тощо. Особистість, яку полонить заздрість, постійно порівнює себе з іншими, аналізує матеріальне чи духовне значення об'єкта заздрості.

Важливе місце у розкритті проблеми заздрості належить працям зарубіжних та вітчизняних науковців і філософів: М. Кляйн (деструктивний вплив немовлячої заздрості); П. Куттер (психоаналіз заздрості як однієї з пристрастей); В. Моляко (зміст заздрості, та рівні її розвитку); Ф. Ніцше (екзистентна заздрість); З. Фрейд (статева заздрість) та ін.

Мета статті полягає в психолого-педагогічному аналізі проблеми розвитку заздрості особистості, визначенні її змісту, структури та основних шляхів уникнення.

На основі аналізу літературних джерел досліджено тлумачення поняття заздрості. В психологічному словнику заздрість розглядається як прояв мотивації досягнення, при якій чийсь реальні або уявлені переваги в придбанні соціальних благ – матеріальних цінностей, успіху, статусу, особистих якостей тощо – сприймаються суб'єктом, як загроза цінності свого Я і супроводжуються афективними переживаннями. Психологічна основа заздрості – несформоване в індивіда моральне почуття гуманності (ставлення до іншого як до самого себе) і відсутність почуття радості його успіхам. Існує так звана «біла заздрість» – коли визнання чужого успіху виявляється стимулом творчої активності та змагання. Є «чорна заздрість» – негативна

емоція, що спонукає робити зловмисні дії, спрямовані на усунення чужого успіху, благополуччя, радості. Виникаючи при цьому в суб'єкта мотиви блокування чужого успіху або його дискредитації, а часом і пряма агресія щодо об'єкта заздрості (синдром Сальєрі) впливають на самого заздрісника, призводять до розвитку в нього невротичної симптоматики [6].

У педагогічному словнику поняття заздрість розкрито як почуття, що зумовлюється сприйманням і порівнянням людиною чийсь переваг у соціальних благах (матеріальних цінностей, успіху, статусу, особистих якостей тощо) з собою. Таке явище сприймається суб'єктом, як загроза цінності власного «Я» і супроводжується негативними емоційними переживаннями [5].

За коротким тлумачним словником української мови, заздрити – відчувати прикрість від успіхів іншого [2].

У великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття заздрість та заздрісність розглядаються як почуття роздратування, викликане якою-небудь перевагою, вищестію, добробутом іншого. Чорна заздрість до суперника «Нема щастя без заздрості», «Залізо іржа з'їдає, а заздрий від заздрощів погибає». Заздрісний – схильний до заздрості. Заздрісник – той, хто має заздрість. Заздрий – який відчуває заздрість. «Заздрий від чужого щастя сохне». «Заздрий на чуже добро» [1].

Петтер Куттер, німецький психоаналітик, професор, член Німецької психоаналітичної спільноти (DPV), визначає заздрість як почуття, яке можна зарахувати до пристрастей, оскільки воно являє собою особливий рід пристрасті і приносить страждання. Автор стверджує, що значення заздрості не можна недооцінювати, але не варто його й переоцінювати. Своєчасно помічена заздрість може бути подолана, що дозволить людям уникнути багатьох неприємностей [4].

Тома Аквінський, один із визначних філософів і теологів в історії, визначив заздрість як «смуток через добро іншого». Зазначав, що ми не заздriamo людям, далеким від нас місцем, у часі, чи статусі, але лише тим, хто близько нас і кого ми сподіваємося перевершити чи суперничати з ним. Люди найбільш схильні до заздрості є, з одного боку, амбіційними, а, з іншого – боягузами, що роблять кротячі горби і думають про себе, що вони кращі в будь-якому добрі в стосунку до інших. Бути обуреним через те, що ми думаємо, що людина не варта такого матеріального добра, через те, що це добро перевершує наше власне, є заздрістю і завжди хибним. Любов добродійства радіє добром наших ближніх, а заздрість є пригніченою [4].

Було здійснено опитування науковців, фахівців різних спеціальностей, ветеранів праці, аспірантів, магістрантів, студентів щодо розуміння поняття заздрості. Отримали такі відповіді.

В.О. Моляко, академік НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторією психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України виокремлює дві основні форми заздрості. Перша, пов'язана з бажанням досягти того ж, що і сам предмет заздрості. Друга, з тенденцією до руйнування того, чому заздрияють. Тут і дві стратегії поведінки, а саме: перша стратегія заключається в тому, щоб піднятися до рівня іншого, друга – в тому, щоб іншому зробити погано – «підпалити хату сусіда» [3].

О.І. Цебржинський, доктор біологічних наук, професор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, автор книги «Психогенетика» [7], переконаний, що кожна людина схильна до заздрості. Це пов'язано з генотипом людини. Вважає, що для розуміння цієї проблеми цінними в науковому відношенні є дослідження американських учених університету Баффало з Каліфорнії, які довели, що доброта, щедрість, великодушність, чуйність і схильність до благодійності частково формуються під впливом певних генів, а не тільки виховання. Вченим на практиці вдалося виявити взаємозв'язок між великодушною поведінкою й певними модифікаціями рецепторних генів гормонів окситоцину та вазопресину. Як правило, гормони зв'язуються з клітинами людського організму за допомогою рецепторів. Функції рецепторів окситоцину і вазопресину контролюють декілька генів. Ці гени визначають

ставлення людини до навколишнього світу і ступінь його великодушності. Тому, рахуючись з надзвичайно важливою роллю виховання, значимість генів теж не варто недооцінювати.

П.М. Пескун, учитель хімії та біології, наголошує на тому, що людина – це біосоціальна істота, яка підпорядкована закономірностям існування природи та суспільства. «У суспільстві, як у своєрідній природній ніші, для забезпечення власних потреб та нащадків, люди завжди вступали між собою в боротьбу або змагання. З біологічної точки зору, це не що інше як боротьба за існування. Одним із чинників, що обумовлює цю боротьбу, є заздрість. Чи може людина відмовитися від неї? Думаю, що ні. І в цьому немає нічого поганого. Оскільки людина є найрозумнішою істотою серед представників класу ссавців, то і методи боротьби за існування мають бути гуманні. Краще, щоб це були змагання з максимальним використанням свого творчого потенціалу». «Неправильно спрямовані» заздрощі підривають авторитет заздрісника, призводять до нервових розладів, втрати здоров'я, та відсутності власних успіхів. А якщо й здається, що успіху досягнуто, то це судження помилкове, і не на тривалий час, оскільки заздрісник завжди знайде новий об'єкт заздрощів. Тому потрібно батькам та вчителям прикладати значних зусиль для виховання дітей.

За результатами анкетування викладачів, співробітників, студентів та магістрантів Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка, працівників ТОВ Полтава-райагробуду, Полтавського міського відділу Управління Держтехногенбезпеки в Полтавській області (207 осіб) стосовно питання «Заздрість – проблема, чи поштовх до дії?» отримали такі дані: 53,8 % переконані, що заздрість може бути як проблемою, так і стимулом до нових звершень; 39,9% сприймають заздрість як негативне явище; 6,3% не можуть відповісти на це запитання [8].

За результатами анкетування студентів та магістрантів Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (110 осіб) на питання «Чи відчували Ви заздрість до оточуючих?» отримали такі відповіді: 54,1% вважають, що ніколи не заздрили оточуючим, 42,6% відповіли «так», 3,3% – інколи.

Результати опитування учнів м. Полтави представлено на рисунку 1.

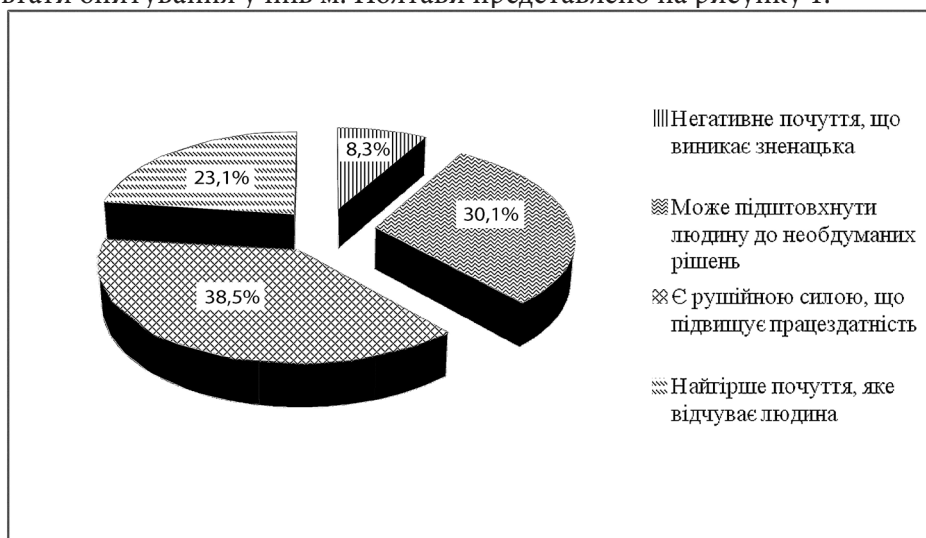


Рис. 1. Результати опитування учнів 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів м. Полтави

Учні 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів м. Полтави (98 осіб) на питання «Що таке заздрість?» дають такі відповіді: 38,5% опитаних вважають, що заздрість є рушійною силою, яка підвищує працездатність; 30,1% відповідають, що заздрість може підштовхнути людину до необдуманих рішень та дій; 23,1% – найгірше почуття, яке відчуває людина; 8,3% вважають, що це негативне почуття, що виникає занадто.

Отже, на основі аналізу літературних джерел, досліджень різних науковців, оцінки думок опитуваних, переконані, що за змістом заздрість – це почуття неоднозначне, яке полягає у:

1) сприйнятті суб'єктом переваг, досягнень інших (духовних, соціальних, матеріальних) як загрози цінності свого Я і супроводжується психофізіологічними механізмами, що негативно впливають на емоційний стан, та здоров'я людини;

2) прагненні суб'єкта розділити переваги, досягнення оточуючих, беручи їх за приклад для власного самовдосконалення, та відчутті, що він здатен досягти більшого.

Структура розвитку заздрості особистості передбачає такі компоненти (див. рисунок 2):

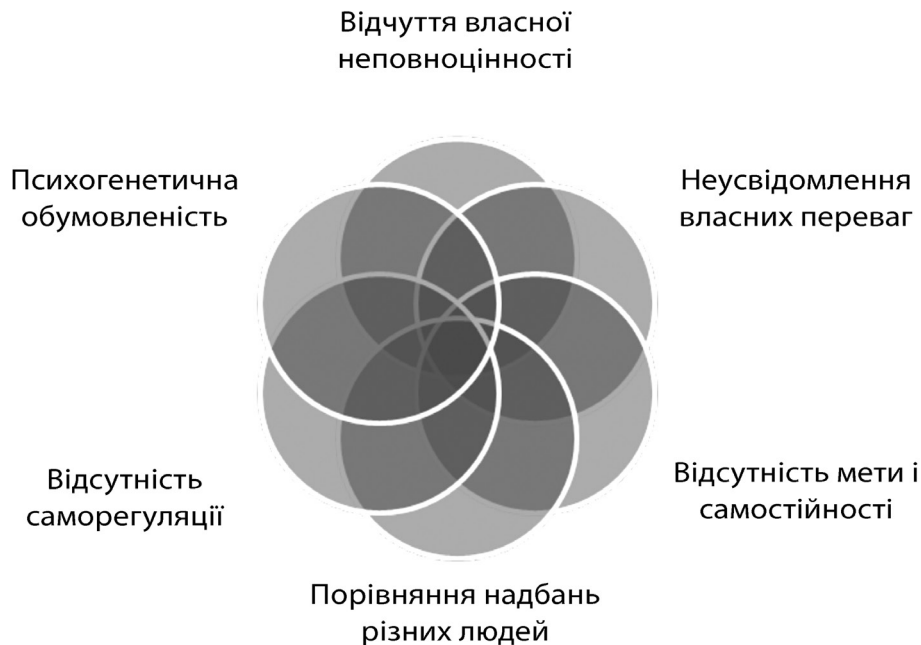


Рис. 2. Структура розвитку заздрості особистості

Згідно визначеної структури розвитку заздрості особистості пропонуємо формулу уникнення заздрості особистості: $УЗО = ПВП + РВП + М + ВС + НІ$, де: УЗО – уникнення заздрості особистості; ПВП – почуття власної повноцінності; РВП – розуміння власних переваг; М – мета, яку ставить особистість перед собою; ВС – володіння саморегуляцією; НІ – відсутність постійних порівнянь себе з іншими.

Для уникнення заздрості необхідно виховувати почуття власної повноцінності; звертати увагу на власні переваги; ставити перед собою мету і самостійно досягати бажаного результату. старатися не порівнювати надбання різних людей; у разі відчуття безпорадності перед власною заздрістю (відсутність саморегуляції) детально ознайомитися з інформацією про негативний вплив психофізіологічних процесів, що її обумовлюють, на організм заздрісника.

Формула трансформації заздрості особистості у поштовх до дій для власного вдосконалення: $ТЗО = ПВП + РВП + М + ВС + П + Т$, де: ТЗО – трансформація заздрості особистості; ПВП – почуття власної повноцінності; РВП – розуміння власних переваг; М – мета, яку ставить особистість перед собою; ВС – володіння саморегуляцією; П – порівняння себе з іншими; Т – творчість. Для трансформації заздрості варто виховувати почуття власної повноцінності; звертати увагу на власні переваги; ставити перед собою мету і самостійно досягати бажаного результату; старатися не порівнювати надбання різних людей, а у випадку порівняння: а) не перебільшувати значення певного роду відмінностей; б) максимально використовувати його для власного самовдосконалення; реалізувати власний творчий потенціал.

Отже, сімейне виховання, навчально-виховна робота в освітніх закладах мають забезпечувати розвиток саморегуляції, здійснювати акценти на перевагах кожного дошкільника, школяра, студента, на формування віри у власні сили, самостійне досягнення бажаного результату.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Кер. вид проекту П.М. Мовчан, В.В. Німчук, В.Й. Клічак. – Київ : Вид. центр «Просвіта», 2005. – 1332 с.
2. Короткий тлумачний словник української мови (Уклад. : Д.Г. Гринчишин, Л.Л. Гумецька). – Київ : Рад. Школа – 1978. – 296 с.
3. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В.А. Моляко. – Київ : «Освіта України», 2007. – 388 с.
4. Куттер Петер «Любовь, ненависть, зависть, ревность. Психоанализ страстей» / Петер Куттер // Перевод с немецкого. С. С. Панкова. – СПб. : Б.С.К., 2004.
5. Педагогічний словник для молодих батьків. – Київ : ДЦССМ, перевидання. 2003. – 348 с.
6. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник / В.Б. Шапар. – Харків : Прапор, 2004. – 640 с.
7. Цебржинський О.І. Психогенетика: Вибрані лекції / О.І. Цебржинський. – Миколаїв-Полтава, 2008. – 56 с.
8. Яланська С.П. Проблема розвитку заздрості у старшокласників / С.П. Яланська // Актуальные политические, правовые и социально-психологические исследования в традициях ведущих научных школ: достижения, тенденции, перспективы [Международная коллективная монография] – Том 2 – Вып. 2 / Под ред. акад. В.И. Веретенникова, акад. Т.П. Висковатовского, акад. В.А. Толстика. – Макеевка : МЕРИ: Лондон-Донецк-Донбас, 2013. – С. 202-208.

Personal desire of being the best exists on psychogenetic level. It gives the opportunity to compete with the others, to set important goals, to overcome a significant number of obstacles in life. However the unformed attitude to the other person like to oneself, the lack of a joyful feeling for personal success causes a unvarying bad mood, dissatisfaction with oneself and the background, and often leads to nervous disorders which cause "self-destruction". The recognition of other's success is a frequent stimulus of competition and enhancing creativity. Jealousy becomes apparent from the childhood. Such behavior may be repeated in adolescence, youth, and adulthood. Being a prisoner of jealousy a person constantly compares himself/herself with others, analyzes material or spiritual significance of the object of jealousy. It is therefore important to pay attention of psychologists and teachers on the manifestation of such emotions among the participants of the educational process at educational institutions. We are sure that jealousy is an ambiguous feeling that contains the person's perception of the advantages and achievements of the other people (spiritual, social, material) as a kind of threat to themselves and is accompanied with psychophysiological mechanisms that negatively affect the emotional state and health; their personal desire to participate in the benefits and achievements of others, taking those as an example in self-improvement, and the feeling that the person is able to achieve more. The formula of personality's jealousy avoiding (PJA) is: $PJA = FVF + UOA + G + PSR + LRCO$, where: PJA – personality's jealousy avoiding; FVF – a full value feeling; UOA – understanding of own advantages; G – the goal of a person; PSR – possession of self-regulation; LRCO – lack of regular comparison with the others. The recommendations for personality's jealousy avoiding (PJA) are the following: to foster a full value feeling; to pay attention to the own advantages; to set the goal and to achieve the desired result, to avoid comparing the achievements of other people; in the case of the feeling of helplessness in fighting with jealousy (the lack of self-control) it can be helpful to get the information about the negative effects of psycho-physiological processes that determine jealousy on the body of the envious person. The formula for the transformation of personality's jealousy giving impetus to action for self-improvement is: $TPJ = FVF + UOA + G + PSR + CO + C$, where: TPJ – transformation of personality's jealousy transformation; FVF – a full value feeling; UOA – understanding of own advantages; G – the goal of a person; PSR – possession of self-regulation; CO – comparison with the others; C – creativity. The recommendations for the transformation of personality's jealousy (TPJ) are: to bring up a full value feeling; to pay attention to own advantages; to set a goal and to achieve the desired result; try to avoid comparing the achievements of different people, and in the case of such comparison: a) not to exaggerate the importance of a certain kind of differences; b) maximum use it for self-improvement; to realize creative potential.

Key words: formation, development, jealousy, emotional sphere, personality, institution of education, sense, psychocorrection.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 371.315:744:377.5

Микола Анісімов
Mykola Anisimov

СПЕЦИФІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРЕДМЕТА КРЕСЛЕННЯ В СЕРЕДНІХ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

SPECIFIC DETERMINANTS IN STUDYING DRAWING IN SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS

У статті проведений системний аналіз процесу формування творчої діяльності складних електро- і радіотехнічних професій, які включають такі специфічні детермінанти (компоненти): розумову і творчу діяльність, інтелектуальні вміння, просторове та технічне мислення, графічне і предметно-маніпулятивне конструювання.

Ключові слова: детермінанти, інтелектуальні вміння, просторове мислення, технічне мислення, графічне конструювання, предметно-маніпулятивне конструювання.

У час глобалізації та інформатизації дуже швидко зростають вимоги до сучасного робітника, який не просто механічно повинен виконувати ті або інші виробничі операції, а творчо підходити до роботи, яку він виконує, повинен уміти швидко перебудуватися з випуску однієї продукції на випуск іншої, а це спонукає до постійного вдосконалення професійної майстерності. Конструктор, інженер, учений може сконструювати машину, прилад, апарат, але її реалізація до практичного виготовлення, застосування й експлуатації належить робітникові, тобто категорії професіоналів, які навчаються й проходять процес становлення як особистості в професійній системі освіти.

Значимо, що випускники професійної школи працюють в усіх галузях народного господарства. Немає жодного приладу, машини, продуктів сільського господарства тощо, у виробництві яких не брали б участь випускники професійної школи. На деяких підприємствах число працюючих випускників ПТНЗ доходить до 80%, тому професійна школа була і є одним із головних постачальників висококваліфікованих робітничих кадрів для господарства будь-якої країни. Неусвідомлення або нерозуміння цього факту призводить до того, що країна залишається без припливу фахівців на підприємства.

Сьогодні процес творчої діяльності складних електро- і радіотехнічних професій включає, такі специфічні детермінанти (компоненти): розумова й творча діяльність, інтелектуальні вміння, просторове й технічне мислення, графічне й предметно-маніпулятивне конструювання тощо. Застосування цього терміну було обрано не випадково. Справа в тому, що є специфічні вимоги, які виникають у процесі вивчення предмета «технічне креслення». Пропонуємо об'єднати всі виділені й перераховані вимоги словом «детермінанти». Це, на перший погляд, простий термін застосовується багатьма авторами в найбільш заплутаній низці складних термінів, коли вони намагаються характеризувати певні причини й певні моделі поведінки.

Просторова уява є одним із найважливіших компонентів конструктивно-технічних здібностей та відтворення в думках тих або інших образів. Вона розвивається в процесі навчання низки загальноосвітніх предметів (математика, тригонометрія, фізика, креслення, географія тощо). Ця технологія розвитку в учнів просторового мислення й уяви була докладно досліджена відомим психологом Б. Ф. Ломовим та педагогом А. Д. Ботвінниковим, і реалізована при вивченні предмета «креслення» в середній школі [8, с. 81]. Необхідно відзначити, що відтворення в думках тих або інших образів учнем і формування просторового мислення дуже суттєво допомагає предмет креслення. Цей предмет, у свою чергу, допомагає учню розібратися у великому потоці електронних і електричних апаратів, і вивчити не тільки їх конструкцію, але трансформувати свої думки в інших пристроях.

Метою статті є системний аналіз викладання технічних дисциплін «Технічне креслення» й інших, та їх вплив на формування розумової та творчої діяльності, інтелектуальних умінь, просторового і технічного мислення, графічного і предметно-маніпулятивного конструювання.

У процесі розвитку просторового мислення в учнів професійних середніх навчальних закладів виникають певні труднощі. Ці здатності необхідно розвивати тому, що учні електро- і радіотехнічних професій працюють, в основному, з електричними схемами. В процесі своєї роботи дуже часто їм доводиться переходити від принципової електричної схеми, накресленої на папері, до просторової схеми, яка складається з окремих електричних апаратів, і яка вже відображає собою монтажну схему.

Вирішальне значення для засвоєння учнями графічних знань має рівень розвитку в них просторового мислення. За даними психологів (В. Г. Лооса, Б. Ф. Ломова, Є. І. Машбиця, М. І. Меєрович) основними показниками при цьому є: тип оперування образами, його широта й повнота.

Виокремлено три типи оперування просторовими образами. *Перший* характеризується тим, що вихідний образ перетворюється за просторовим положенням. *Другий* пов'язаний зі зміною форми (структури) створюваного образу. При *третьому* типі перетворення образи виконуються шляхом багаторазових його змін як за просторовим положенням, так і за структурою.

Під широтою оперування образом розуміється ступінь свободи оперування (маніпулювання, трансформація) образом на різному графічному матеріалі, свобода в процесі переходу від одного виду зображень до іншого (наприклад, від рисунка до креслення, від креслення до схеми на папері, від схеми на папері до електромонтажної схеми та назад).

Повнота образу характеризує ступінь його віддзеркалення в зображенні всіх структурних елементів предмета.

Повноцінне творче оволодіння учнями навичками графічного конструювання можливо за умови спеціальної організації їх навчальної діяльності, спрямованої на оволодіння названими типами оперування. У зв'язку із цим виникає необхідність виявлення таких засобів навчання, які б дозволили цілеспрямовано розвивати в учнів образне просторове мислення.

Наші спостереження дозволили виявити три групи учнів із різним рівнем просторового мислення.

Перша – учні з високим рівнем просторового мислення. Оперуючи створеними образами, вони легко змінюють їх як за просторовим положенням, так і за структурою (формі). Створювані ними образи відрізняються великою стійкістю, міцністю й динамічністю. Вони легко змінюють систему просторової орієнтації до довільно заданої крапки відліку. Виникаючі образи міцно втримуються в пам'яті на кожній стадії перетворення. Просторові операції здебільшого здійснюються ними без опори на зображення, у мозку. Характерною рисою розумової діяльності цих учнів є усвідомленість усіх виконуваних просторових операцій. При цьому розумові дії потрібно узгодити з раціональним підходом до фіксування змін просторових властивостей предметів на кресленні. Успішність розв'язання ними завдань на перетворення визначається, насамперед, високим рівнем розвитку в них просторових уявлень, їх стійкістю й міцністю

втримання в образній (оперативної) пам'яті, готовністю осмислювати й співвідносити власні уявні дії із графічними перетвореннями вихідних зображень, які замінюють реальні предмети.

Друга група – учні із середнім рівнем просторового мислення – на відміну від першої виконують тільки ті завдання, які пов'язані з різними діями на переміщення предмета і його частин у просторі. У них створювані образи досить рухливі, але не завжди мають необхідну стійкість і міцність у тих ситуаціях, коли потрібно фіксувати в пам'яті просторове переміщення частин предмета й установлювати нові їхні співвідношення, необхідні умовою завдання.

Через недостатню міцність їх образної пам'яті вони не встигають проаналізувати всі зміни просторових співвідношень частин видозміненого предмета й прибігають у більшості випадків до графічних зображень, намагаючись закріпити виникаючі образи й створити опору для наступних дій. Завдання, що стосуються більш глибоких перетворень структури предмета шляхом видалення або поглиблення частин (тобто на створення й оперування новими конструктивними елементами), є для них більш важкими, ніж при комбінуванні із заданими вихідними частинами предмета.

Третя група – учні з низьким рівнем просторового мислення. Їм більш доступні прості випадки переміщення частин предмета, такі, як перестановка й зрушення того або того елемента без зміни просторового орієнтування. З великими труднощами виконують вони операції уявного обертання частини або предмета загалом. При оперуванні образом ці учні дотримуються системи орієнтації в просторі від фіксованої «у себе» крапки відліку (тобто від вихідної позиції спостерігача), перехід же на нову систему орієнтації, що вимагає відліку від будь-якої заданої крапки в просторі, пов'язаною у них із подоланням великих труднощів. Створювані образи відрізняються в них малою рухливістю й фрагментарністю. Результати перетворення часто до кінця не усвідомлюються. Їм потрібна опора на зображення, що дозволяє закріплювати в пам'яті й утримувати створювані образи, контролювати свої дії з перетворення шляхом заелементного аналізу та фіксації на кресленні стадії перетворення форми предмета.

Описані показники та рівні стану розвитку просторового мислення учнів допомагають викладачеві простежити за ефективністю використання нових видів завдань у навчанні.

«Уміння будувати й відтворювати образи» це один із елементів прогностичної кваліфікаційної характеристики і представляє вміння розвивати в учня просторову уяву в процесі вивчення професійних предметів [1, с. 294].

Для розвитку цих здібностей в учнів були розроблені різні завдання. На початкових етапах розвиток просторової уяви формувався в учнів на уроках креслення при вивченні різних фігур і побудові проєкцій. У процесі побудови проєкцій для зразків завдань застосовували фізичні електричні апарати, наприклад, напівпровідниковий тріод, електролітичний конденсатор, розетка, вилка тощо. Ці завдання наведені в підручнику «Креслення» [2, с. 62, 73, 86, 90] і навчальному посібнику «Електромонтажні роботи» [7, с. 95, 111].

Застосовували також конструктивно-технічні завдання, які наведені в монографічному дослідженні і дисертації. Це завдання з предметів: креслення, електротехніки, спеціальної технології та інших предметів. Так, наприклад, уміння побудувати в заданому масштабі графіки синусоїдальних струмів, напруг і потужностей ґрунтуються на вміннях будувати графіки тригонометричних функцій, застосовані до нових умов [1, с. 304]. У процесі формування вмінь будувати векторні діаграми струмів, напруг і потужностей у вибраному масштабі застосовуються навички й уміння, яких учні набули на уроках геометрії, тригонометрії і креслення.

Необхідно відзначити, що фахівцям електро- і радіотехнічних професій ці уміння дуже важливі та необхідні.

Перші дослідження з цього напрямку були проведені у відділі професійно-технічної освіти українського науково-дослідного інституту педагогіки (1982-1991 рр.), у Кіровоградському середньому професійно-технічному навчальному закладі (1975-2001 рр.), а потім у проблемній лабораторії Міжнародної академії проблем людини в авіації і космонавтиці (1992-2006 рр.).

Наприклад, проблемні конструктивно-технічні завдання допомагають розвивати в учнів технічне мислення з проектування різних електричних схем і сприяють формуванню у них прогностичного мислення [1, с. 304].

Лабораторно-практичні роботи й робота з різними схемами на уроках формують в учнів практичні вміння складати прості електричні схеми, регулювати їх, робити відлік даних на цих схемах за допомогою приладів. Ці вміння відрізняються від умінь складати принципову електричну схему на папері та аналізувати її в думці («уміння мислити схемами»).

Ці вміння дають змогу учням будувати графіки *тригонометричних функцій*, які застосовані до нових умов. У процесі формування вмінь будувати векторні діаграми струмів, напруг і потужностей у вибраному масштабі тощо. У процесі вивчення теми «Змінний струм» в учнів формуються певні *графічні вміння*.

Зазначимо, що фахівцям електро- і радіотехнічних професій необхідні обидва ці вміння.

Перше вміння (збирати електричні схеми) [1, с. 305]. Це вміння може бути сформоване тільки під час складання практичних схем, тобто у роботі з реальними елементами (резисторами, конденсаторами, лампами, трансформаторами та ін.). Це вміння формується при виконанні лабораторних робіт із предметів «Електротехніка з основами промислової електроніки», «Радіоелектроніка», «Телебачення», і під час виробничого навчання при роботі з реальними електронними апаратами (приймачами, телевізорами тощо).

Друге вміння (уміння мислити схемами). Це вміння, також необхідне у зв'язку з тим, що учню потрібно аналізувати роботу радіотелеапаратури, а для цього він повинен чітко уявити всю електричну схему у вигляді окремих функціональних вузлів (підсилювач високої частоти – ПВЧ, підсилювач низької частоти – ПНЧ та ін.). Потім порівняти вихідні дані, які проставлені на електричній схемі (струм, напруга, форма напруги у контрольних точках) з тими даними, які були одержані в результаті вимірювань. Це вміння формується під час практичних робіт із реальними апаратами, а також за допомогою вправ під час графічного виконання різних електричних схем.

У майстернях училища в процесі тренажерної підготовки учні працюють із реальними фізичними елементами: діодами, резисторами, конденсаторами, котушками та ін. елементами. При цьому вони повинні оволодіти такими вміннями:

- визначити тип електронного елемента не тільки візуально, але й «сліпим методом»;
- розшифрувати дані на електронних елементах;
- знайти довідкові дані електронного елемента;
- визначити технічні параметри даного елемента;
- мислено уявити фізичний елемент і пригадати його назву, причому обов'язково перейти від фізичного сприйняття цього елемента до його графічної версії.

Зупинимося тільки на *«сліпому методі»*. Що ще за метод? При сліпому методі застосовувався тактильний апарат людини. Завданням учня було, використовуючи цей апарат, через пальці рук відтворювати образи у мозку, потім за допомогою зорового аналізатора (око) порівняти з апаратом для того, щоб правильно відповісти на запитання! Що знаходилося в руках у учня?

Учні в процесі вивчення окремих елементів електронної апаратури повинні були за зовнішнім виглядом (візуально) визначити:

1. Що це за елемент: діод, резистор, конденсатор тощо.
2. Де цей елемент використовують?
3. Прочитати на ньому технічні дані.
4. Дати характеристику конкретного елемента:
 - які матеріали застосовуються в даному елементі або пристрої;
 - дати цим матеріалам характеристику тощо.

Усе це можна зробити при кімнатному світлі візуально. Але радіомеханік, радіомонтажник, електромонтажник та інші електро- і радіотехнічні професії дуже часто потрапляють у такі ситуації, коли він не бачить цього елемента або деталі, і йому необхідно на дотик (пальцями) визначити цей елемент. Це буває тоді, коли необхідно замінити або вилучити такий елемент у середині комп'ютера, телевізора. Дуже часто це трапляється у військових частинах (авіація,

морський транспорт, ракетна та ін. техніка), тому висококласний фахівець на дотик повинен уміти визначити той або інший електричний апарат.

Тому в училищі відпрацьовувалися ці навички на теоретичних і практичних заняттях. Ми назвали цей метод «сліпим методом». Як здійснювався процес навчання в цьому випадку?

1. Учень повинен був вивчити напам'ять усі умовні графічні позначення (УГП) елементів. Для полегшення цього процесу було підготовлено навчальний посібник [2, с. 192-214].

2. На другому етапі учень вивчав цей елемент на лабораторно-практичному занятті. На цьому занятті учні застосовували реальні фізичні елементи та навчальні посібники (у вигляді окремих модульних елементів), з якими вони працювали [4-7].

3. При роботі учні дуже часто брали ці елементи в руки й тоді ми спробували зав'язувати очі учням, і щоб із зав'язаними очима вони могли визначити той або інший елемент. На початковому етапі це виглядало у вигляді гри. Але учням це сподобалося й ми стали частіше це практикувати у своїй роботі. Так з'явився цей метод.

Тривалі наукові дослідження та експериментальна перевірка викладання дисциплін «Технічне креслення», «Електротехніка з основами промислової електроніки» «Освітлення і силове електроустаткування», «Практикум з електромонтажних робіт», у різних типах навчальних закладів показали, що:

1. Вивчення дисциплін «Креслення», «Електротехніка з основами промислової електроніки» «Освітлення і силове електроустаткування», «Практикум з електромонтажних робіт» дозволяють розвивати в учнів професійно-технічних навчальних закладів просторове мислення. Це необхідно водіям усіх видів транспорту, морякам, льотчикам, лікарям, та й усім іншим професіям, робота яких пов'язана з верстатами, машинами та ін. технікою.

2. Застосування конструктивно-технічних завдань із дисциплін «Креслення», «Електротехніка з основами промислової електроніки» «Освітлення і силове електроустаткування», «Практикум з електромонтажних робіт» допомагають розвивати в учнів технічне мислення з проектування різних електричних схем і сприяють формуванню у них прогностичного мислення.

3. Вміння збирати електричні схеми може бути сформоване тільки під час складання практичних схем, тобто у роботі з реальними елементами (резисторами, конденсаторами, лампами, трансформаторами тощо).

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 персональних комп'ютерів.

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.
2. Анисимов М.В. Креслення: Підруч. / М.В. Анисимов, Л.М. Анисимова. – Київ : Вища шк., 1998. – 239 с.
3. Анісімов М.В. Системний аналіз літератури з креслення для середніх професійних навчальних закладах / М.В. Анісімов. – Наукові записки. – Вип. 7. Сер. Проблеми методики фіз.-мат. і технол. освіти. Час. 1. – КДПУ, 2015. – С. 114-118.
4. Анисимов М.В. Електротехніка з основами промислової електроніки : лабораторний практикум: навч. посіб. / М.В. Анисимов. – Київ : Вища шк., 1997. – 160 с.
5. Анисимов М.В. Освітлення і силове електроустаткування : Лабораторний практикум: навч. посіб. / М.В. Анисимов. – Київ : Либідь, 1997. – 144 с.
6. Анисимов М.В. Елементи електронної апаратури та їх застосування : навч. посіб. / М.В. Анисимов. – Київ : Вища шк., 1997. – 223 с.
7. Анісімов М.В. Практикум з електромонтажних робіт : навч. посіб. – 2-ге вид., перероб. і доп. / М.В. Анісімов, С.О. Кононенко. – Кіровоград : Поліграф. підприємство «ПОЛІУМ», 2007. – 172 с.

8. 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. – Москва : Педагогика, 1979. – 256 с.: ил.

The article provides systematic analysis of the process of formation of creative activity of complex electrical and radio-technical professions, which include the following specific determinants (components): intellectual and creative activity, intellectual skills, spatial and technical thinking, graphic and object-manipulative design.

We propose to combine all selected and enumerated requirements by the term „determinant”. This simple term is used by many authors in the most intricate series of compound terms, as they make an attempt to characterize specific reasons for certain models of behavior. We have applied this term to combine various specific pedagogical terms, which arise in the process of studying drawing. In this case we are talking about spatial thinking, which is especially important in the study of drawing.

As a result, three types of operating of spatial images has been allocated. The first is characterized by the fact that the original image is converted by spatial position. The second is associated with a change of the form (structure) of created image. The third type – conversion of the image – is performed by its multiple changes, both by the spatial position and the structure.

Our observations allowed identifying of three groups of students with different levels of spatial thinking.

The first group contains students with a high level of spatial thinking. They can easily change created images both in the spatial position and the structure (shape).

The second group consists of the students with an average level of spatial thinking. In contrast to the first group they perform only those tasks that are associated with different actions of moving of a subject and its parts in space.

The third group is formed by the students with a low level of spatial thinking. They operate simple cases of moving parts of the subject, such as permutation and shifts of a particular element without changing of spatial orientation.

Key words: *determinants, intellectual activity, creative activity, intellectual skills, spatial thinking, technical thinking, graphic design, object-manipulative design.*

УДК 373.5:94(477)

Роман Баландюк
Roman Balandiuk

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ПОНЯТЬ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

METHODS OF TEACHING ECONOMIC NOTIONS WITHIN THE SCHOOL COURSE OF HISTORY OF UKRAINE

У статті досліджується проблема навчання економічних понять у шкільному курсі історії України, проаналізовано терміни «вміння», «прийом», «історичне поняття», «економічне поняття в шкільному курсі історії України». Дослідник наводить провідні шляхи, етапи, особливості формування понять та виокремлює рівні сформованості економічних понять у шкільному курсі історії України.

Ключові слова: *економічне поняття, шкільний курс історії України, методика, класифікація.*

Сьогодні диктує такі умови, що змін потребує як система освіти загалом, так і навчання економічної складової у шкільному курсі історії України зокрема. Щоб ґрунтовно засвоїти і зрозуміти економічну складову змісту історії України, учням необхідно знати її основи, тобто економічні поняття. Як показує практика навчання, ці поняття є одними з найважчих

у шкільному курсі історії України. Зазвичай, учителям важко ефективно навчити школярів економічними поняттями, тому в учнів формується неповноцінне сприйняття, усвідомлення та використання в подальшому цих понять. У таких умовах актуальним постає проблема перегляду наявної методики навчання економічних понять у шкільному курсі історії України та вироблення дієвого алгоритму навчання цих понять.

Різні аспекти методики навчання історичних понять у шкільному курсі історії досліджували такі сучасні вчені, як К. Баханов, Ю. Косенко, О. Пометун та ін. За часів СРСР О. Вагін, М. Винокурова, З. Добриніна створили методику навчання економічних понять у шкільному курсі історії. Проте на сьогодні наявна недостатня кількість сучасної науково-методичної літератури з навчання економічних понять у школі.

Тому метою статті є узагальнити наявний науково-методичний досвід із формування економічних понять та запропонувати сучасну методику навчання цих понять у шкільному курсі історії України.

Аналіз навчальних програм з історії дозволяє стверджувати, що вміння учнями формувати і застосовувати економічні поняття є одним із головних завдань сучасної шкільної історичної освіти. Педагогічний словник С. Гончаренка поняття «вміння» визначає як засвоєний учнями спосіб виконання дій, які забезпечуються за допомогою знань і навичок [5, с. 58]. Як відомо, розвиваються вміння через багаторазове використання навчальних прийомів [6, с. 17]. Так, поняття «прийом» П. Гора формулює як сукупність дій або операцій, які необхідні під час вирішення певних навчальних задач. Дослідницею Н. Жидковою напрацьовані такі навчальні прийоми, які необхідні при формуванні поняття, як: характеристика поняття, наведення прикладів його застосування, порівняння, узагальнення, класифікація і обмеження поняття, здійснення суджень, формування висновків [6, с. 42]. Також варто звернути увагу на прийоми, які пропонує А. Мільман. Зокрема, вчений при формуванні економічних понять у шкільному курсі історії радить використовувати розв'язання сюжетних задач, складання понятійних ланцюжків, проведення порівняльного аналізу щодо економічних понять.

Загалом, термін «поняття» в педагогічній науці постає як одна з форм мислення, в якій відображаються загальні істотні властивості предметів та явищ дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак [5, с. 264]. Дослідниця О. Стрелова розробила структуру поняття, яку можна умовно представити формулою «поняття = термін + визначення», де термін – це слово або словосполучення, які визначають поняття, а визначення – коротке або розгорнуте перерахування ознак поняття [4, с. 252]. Так, ознаки, які включаються в поняття становлять його зміст [5, с. 264]. Щодо змісту поняття, то, як стверджує Г. Струве, він визначається сутнісними родовими та видовими ознаками. Родові ознаки вказують, до якого роду можна віднести поняття, а видові ознаки – чим поняття відрізняється від усіх інших понять, які належать до певного роду.

Як вважають учені, оволодіння історичними поняттями означає засвоєння учнями найбільш важливих характерних ознак історичних фактів, що, в свою чергу, веде до формування головних світоглядних переконань людини [4, с. 249].

Загалом, значення вміння формулювати і застосовувати поняття в житті людини є вагомим. З одного боку, як стверджує О. Пометун, це вміння необхідне для удосконалення людини, її компетентності, індивідуальності [8, с. 75]. З іншого боку, як вважає Н. Жидкова, це вміння сприяє визначенню причинно-наслідкових зв'язків між явищами, процесами, які важко пояснити, тому потребують аналізу [6, с. 36].

У методиці навчання історії за ступенем узагальнення поняття поділяють на:

- Конкретно-історичні (одиничні) – діють певний короткий проміжок часу в одній чи декількох державах (наприклад, фараон, опричнина).

- Загальноісторичні – діють у межах одного історично періоду, характерні для країн зі спільним соціально-економічним чи політичним розвитком (наприклад, вільнонаймана праця, кріпосне право).

- Соціологічні (всезагальні) – діють упродовж історії людства чи декількох періодів історії (наприклад, релігія, виробничі відносини) [4, с. 251-252]. Фактично усі історичні поняття можна умовно представити «пірамідою», як показано на рис. 1.



Рис. 1. «Піраміда історичних понять» (за Ю. Косенко)

Так, на вершині «піраміди історичних понять» знаходяться соціологічні поняття, які формуються матеріалом усього курсу історії. Загальноісторичні поняття, маючи менший ступінь узагальнення, формуються одним-двома розділами курсу. Конкретно-історичні поняття формуються впродовж одного-двох уроків [7, с. 157].

Подібною є класифікація економічних понять О. Вагіна в шкільному курсі історії. Так, учений виокремлює:

- порівняно прості поняття про окремі явища, процеси економічного життя, засвоювані зазвичай на матеріалі одного уроку (наприклад, полюддя, відробітки);
- складніші поняття, засвоєння яких вимагає від учнів деяких знань із різних пройдених тем курсу (наприклад, меркантилізм, плантаційне господарство);
- найскладніші поняття, що відображають вагомні риси цілих систем економічного життя на різних етапах історії (наприклад, капіталізм, розклад кріпацтва) [2, с. 81].

У методиці навчання історії є два провідні шляхи формування понять:

- Індуктивний (представлений О. Вагіним). Сутність цього шляху полягає в тому, що створюється цілісна картина явища, визначаються його суттєві ознаки, висвітлюється поняття, застосовуються вправи щодо його використання при аналізі історичного матеріалу.

- Дедуктивний (представлений Л. Боголюбовим, Н. Дайрі, І. Лернером). Цей шлях полягає у тому, що відбувається виокремлення поняття, визначення його суттєвих ознак, створення цілісної картини явища, використання вправ щодо застосування поняття та вироблення вміння застосовувати поняття при аналізі історичного матеріалу [1, с. 102].

О. Пометун та Г. Фрейман пропонують такі етапи формування конкретно-історичних понять: введення вчителем терміна поняття та його наступного визначення, конкретизація поняття на прикладах, перевірка засвоєння його учнями. Загальноісторичні та соціологічні поняття формуються таким чином:

- Відбувається виокремлення під час розбору та аналізу конкретних фактів основних ознак поняття, введення терміна, визначення поняття на основі цих ознак та конкретизація визначення поняття за допомогою інших фактів.

- Розкриття ознак поняття з пояснення вчителя, самостійне уточнення поняття учнями відомими фактами.

- Застосування поняття та його ознак при самостійному порівнянні, узагальненні відомих фактів, спростуванні, доведенні тощо.

- Використання поняття при самостійному поясненні нових подій чи явищ, що вивчаються на уроці історії [8, с. 68].

С. Терно розробив схему формування загальноісторичних та соціологічних понять. Так, основними процедурами є:

- формування навчально-проблемної ситуації;
- створення пізнавального завдання до осмислення даної ситуації;
- розкриття необхідної інформації для формування поняття через розповідь учителя, опис, наочні зображення тощо;
- використання евристичної бесіди, щоб виокремити та усвідомити суттєві ознаки поняття;
- формулювання визначення поняття й уведення терміну;
- виконання учнями вправ на використання нового поняття;
- використання засвоєного поняття для пізнання нових історичних явищ.

Для формування конкретно-історичних понять, на думку вченого, основними прийомами є: визначення-опис, визначення-перерахування, визначення-приклад, стисле пояснення [9, с. 67].

Щодо формування економічних понять у шкільному курсі історії, то О. Вагін розробив орієнтовний план, а саме:

1) формування конкретних уявлень про історико-економічне явище (опис явища, процесу, факту);

2) порівняння явищ, виявлення істотних особливостей, встановлення характерних ознак, рис. Характеристика явища. Визначення поняття.

Цей план прийнятий на початковому етапі формування історико-економічних понять, тому у подальшому продовжується робота;

3) нагромадження нових фактів. Аналіз явища, розщеплення поняття, розкриття його суперечностей (розрізнення і протиставлення);

4) узагальнення нових фактів. Встановлення зв'язків і відносин з іншими поняттями;

5) застосування поняття до пізнання нових фактів і збагачення новими відносинами;

6) нове розрізнення й протиставлення історико-економічних явищ на основі вивчення подальшого курсу історії [2, с. 86-87].

Проте є і алгоритм формування в шкільному курсі історії економічних понять М. Винокурової, З. Добриніної, а саме:

I етап – підготовчий (учитель наводить низку фактів, ознак, які потім узагальнюються в поняття, робота над «другорядними» поняттями, без яких не можна обійтись при формуванні нового).

II етап – безпосереднє підведення учнів через логічну схему до поняття, визначення поняття, хоча саме наукове трактування може і не вводиться.

III етап – тренувальний (застосування поняття в навчальних ситуаціях) [3, с. 6-7].

Відомо, що О. Вагін ще у 50-х рр. ХХ ст. виокремив особливості формування економічних понять у шкільному курсі історії, а саме: економічні поняття є одними з найважчих у шкільному курсі історії, оскільки вони є відображенням багатоманітних суспільних зв'язків і відносин; розкриття та уточнення економічних понять здійснюється лише в тій мірі, у якій це доступно для віку учнів; не обов'язково давати учням точне і розгорнуте визначення кожного економічного поняття, що трапляються в курсі історії; доцільно іноді розкрити зміст поняття не через розгорнуте його визначення, а іншими елементарними способами: наведенням прикладу, переліком цілого ряду явищ, що охоплюються цим поняттям, описом відповідних фактів тощо [2, с. 63-64, 81]. С. Осмоловський доповнив цей перелік особливостей ще й тим, що при засвоєнні маловідомих або невідомих учневі понять учителю акцент потрібно робити на ті поняття, які для учня є відомими і будуть виступати базовими при формуванні нових. Дослідник С. Терно стверджує, що всі поняття, процеси у шкільному курсі історії мають подаватись у системі взаємозв'язків та протиріч. Інші вчені радять формувати поняття від найзагальніших до окремих, від відомих до невідомих, використовуючи міжпредметні зв'язки [6, с. 40].

Щоб визначити чи сформоване поняття у школярів, то С. Нетьосов пропонує такі рівні сформованості поняття, які дозволяють це зробити, а саме: початковий рівень (упізнавання

поняття), середній (визначення декількох ознак поняття), достатній (за допомогою вчителя учень виокремлює загальні та відмінні риси поняття і на основі цього формулює поняття), високий (учень самостійно виокремлює загальні та відмінні риси поняття, здатний застосувати його у навчальних умовах).

Тому на основі виокремлених напрацювань учених можемо констатувати, що економічні поняття у шкільному курсі історії України – це поняття, які формуються при навчанні економічної складової в шкільному курсі історії України. Навчання вмінь з формування і застосування економічних понять відбувається послідовно протягом уроку, декількох розділів курсу історії України або усім шкільним курсом історії України. Засвоєння школярами наукових економічних понять у шкільному курсі історії відбувається через систему навчальних прийомів, які напрацьовуються за рівнем складності від репродуктивних до творчо-пошукових. Набуті вміння формувати поняття дозволяють учням застосовувати їх у подібних навчальних ситуаціях, які зустрічаються протягом вивчення економічної історії України. Для одиничних економічних понять прийнятною схемою буде введення вчителем терміну та визначення поняття, конкретизація поняття на прикладах, перевірка розуміння учнями поняття через розв'язання навчальної ситуації. Щодо загальноісторичних та соціологічних понять, то алгоритм дій буде таким:

- наведення відомих історико-економічних фактів, явищ, процесів, через які вводиться нове поняття;
- виокремлення ознак нового поняття;
- введення терміна та визначення поняття, конкретизація цього поняття;
- застосування поняття учнями за допомогою вчителя при розв'язанні навчальних ситуацій;
- самостійне розв'язання учнями навчальних ситуацій під контролем вчителя.

Список використаних джерел

1. Баханов К. Професійний довідник вчителя історії / К. Баханов. – Харків : Видавнича група «Основа», 2011. – 239 с.
2. Вагін О. Питання економіки в шкільному курсі історії / О. Вагін. – Київ : Радянська школа, 1956. – 148 с.
3. Винокурова М. Изучение экономических вопросов в школьных курсах истории (5-8 классы) / М. Винокурова, З. Добринина. – Москва : Просвещение, 1986. – 240 с.
4. Вяземский Е. Теория и методика преподавания истории / Е. Вяземский, О. Стрелова. – Москва : Владос, 2003. – 384 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 375 с.
6. Жидкова Н. Формування предметних умінь із правознавства в учнів 9-10 класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. Жидкова. – Київ, 2012. – 301 с.
7. Косенко Ю. Система історичних понять у курсі історії спеціальної школи / Ю. Косенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 4. – С. 152-159.
8. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О. Пометун, Г. Фрейман. – Київ : Генеза, 2009. – 328 с.
9. Терно С. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти / С. Терно. – Запоріжжя : Просвіта, 2009. – 268 с.

The research deals with issues of teaching economic notions within the school course of History of Ukraine. In this article such methods as analysis, synthesis, comparison and generalization have been used. Modern pupils not always understand and use correct economic notions within the History school course. So there is a topical question about the study of the problem of teaching these notions at school. Many scholars such as K. Bakhanov, J. Kosenko, O. Pometun investigated the issues of teaching economic notions in History school course. O. Vagin, M. Vynokurova, Z. Dobrynina created the methods of teaching these notions. But current period is characterized by the lack of guidance literature on teaching these notions in the school course of History of Ukraine. That's why the aim of the article is to generalize the available scientific and pedagogical experience in forming economic notions and suggest modern methods

of teaching these notions in the school course of History of Ukraine. It has been analyzed such terms as: 'skill' as the repeated usage of educational method, 'method' as the totality of actions, necessary during the solving of some educational tasks, 'historical notion' as a notion, pupils acquire in the school course of History of Ukraine, 'economic notion in the school course of History of Ukraine' as a notion, which pupils acquire in the economic component of the school course of History of Ukraine. The research proves the importance of skills to form and use notions in life as it is necessary for person's self-improvement, her competence and individuality. Such skill helps identify reason-cause relations between phenomena or processes. In the work historical notions are divided into concrete historical, universal and sociological. It has been found out that economic notions in History school course can be simple, complicated and the most complicated. It has been ascertained that the process of mastering scientific economic notions should be realized through the system of educational methods. The obtained notions can be used by pupils in the same educational situation. The author gives leading ways, stages and special features of forming notions, distinguishes levels of formation of economic notions in History school course. It is proposed the algorithm of teaching different types of economic notions.

Key words: economic notion, school course of History of Ukraine, methods, classification.

УДК 371.5.016:57

Лідія Ващенко
Lidiya Vaschenko

МОДЕЛЬ МОНІТОРИНГУ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTI ПРЕДМЕТНОЇ БІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРОФІЛЬНОГО ЛІЦЕЮ

MODEL FOR MONITORING THE FORMED LEVELS OF BIOLOGICAL COMPETENCE OF SENIORS PUPILS IN PROFILED LYCEUM

У статті представлено комплексну педагогічну модель моніторингу рівнів сформованості предметної біологічної компетентності учнів старшої профільної школи. Запропоновано структурно-функціональну модель, яка складається з двох підсистем, що відтворюють порядок організації моніторингу та структуру предметних біологічних компетентностей. Така цілісність дає змогу осмислити багатовекторність процесу моніторингу. Крім того, обґрунтовано значення внутрішньошкільного моніторингу в сучасній шкільній освіті, здійснюваного за ініціативою самого навчального закладу, що полягає в можливості використання його результатів у межах конкретного навчального закладу з метою поліпшення навчальних досягнень школярів, планування подальшої діяльності школи.

Ключові слова: модель моніторингу, педагогічне моделювання, предметна біологічна компетентність, моніторинг.

Моніторинг, як спеціальна система збирання, аналізу, збереження та розповсюдження інформації про стан шкільної освіти, прогнозування основних тенденцій її розвитку, є складником функціонування сучасної школи. Питанням теорії моніторингу освіти присвячено багато досліджень вітчизняних учених. Аналіз наукових праць І.Є. Булах, Т.О. Лукіної, О.І. Ляшенка, О.І. Локшиною, О.Я. Савченко, О.В. Овчарук та ін. дають підстави зробити висновок про те, що в сучасній педагогічній науці і практиці склалася певна система поглядів щодо методології моніторингових досліджень, розуміння завдань, структури, функцій, критеріїв, показників та відповідного інструментарію дослідження. Аналіз кращих освітніх систем світу [1, с. 7-60] свідчить про те, що моніторинг шкільної освіти є рушійною силою створення ефективної школи. Незважаючи на різноплановість досліджень питань моніторингу, вчені

приходять до спільного висновку про те, що моніторинг є дієвим засобом управління якістю освіти. Основне завдання моніторингу полягає не лише у відстеженні стану певного суб'єкта освітньої діяльності, а радше у націленості на з'ясування чинників, потрібних для його інноваційного розвитку [8, с. 6-27].

Предметом нашого дослідження є внутрішньошкільний моніторинг, а саме розроблення моделі моніторингу рівнів сформованості предметної біологічної компетентності старшокласників профільного ліцею. Зазначимо, що внутрішньошкільний моніторинг здійснюється за ініціативою самого навчального закладу і його результати можуть бути використані у межах конкретного навчального закладу з метою поліпшення навчальних досягнень школярів, планування подальшої діяльності школи. На думку Т.О. Лукіної [7, с. 28-60], статус результатів внутрішнього моніторингу, мета та сфери застосування його результатів суттєво відрізняються від аналогічних характеристик зовнішнього моніторингу. Це пояснюється ненадійністю застосування інструментарію, збігом суб'єктів управління та проведення моніторингу, значним суб'єктивізмом в оцінках, неможливістю порівняти здобуті результати з іншими статистичними даними, не стандартизованістю методик та інструментів вимірювання тощо [7, с. 28-60]. На нашу думку, незважаючи на відмінності, зовнішній та внутрішній моніторинги якості освіти ґрунтуються на єдиних принципах, виконують подібні функції та здійснюються за єдиними правилами. Проблема полягає в тому, що в країні відсутня система організації внутрішньошкільних моніторингових досліджень. Педагогам необхідно навчитися складати програму досліджень, розробляти відповідний інструментарій, аналізувати результати та вносити корективи в роботу шкільної системи. В основі такої роботи лежить системність, повнота та достовірність зібраної інформації.

Враховуючи думку В.Томсона (Кельвіна) [11], про те, що “зрозуміти явище – це значить побудувати його механічну модель...”, для подальшого використання ми послуговувалися таким визначенням поняття “модель”. Модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичної конструкції, знакових форм або формул, який подібний до досліджуваного об'єкта (явища) відображає та відтворює у більш простому вигляді структуру, властивості та взаємодію елементів цього об'єкту [4, с. 21-26]. Модель працює за об'єктивними законами природи, або математичних правил і тому служить вимогливим критерієм того чи аналізована концепція правильно відображає прототип чи ні [2, с. 8-9]. Аналіз науково-педагогічної літератури з питань моделювання в галузі освіти, дав змогу зробити висновок про те, що

- будуючи модель освітнього моніторингу, доречно говорити про педагогічне моделювання;
- педагогічне моделювання слід розглядати як самостійний напрям у загальній методиці дослідження, якому властиві специфічні риси, що відображають особливості процесів, які моделюються;
- педагогічні моделі, як правило ґрунтуються на математичних та логіко-семіотичних видах моделей.

Педагогічне моделювання – це розроблення формальної моделі педагогічного процесу або його складників, що відображає основні ідеї, методи, форми, засоби і технологічні рішення, як потребують подальшого експериментального вивчення в умовах реального педагогічного процесу [4, с. 21-26]. На думку фахівців у галузі педагогічного моделювання В.П. Безпалька, О.М. Дахіна, Е.С. Заір-Бака, С.Т. Мугадової, В.В. Раєвського та ін., побудова педагогічної моделі передбачає необхідність виокремлення та реалізацію концептуальних положень педагогічного моделювання [5, с. 28-33; 9, с. 11-13], а саме: визначення функцій процесу (об'єкту), що моделюється, його місця і ролі в системі освіти; розроблення завдань моделювання; конструювання моделі з уточненням залежності між основними елементами досліджуваного процесу (об'єкту), визначення параметрів і критеріїв оцінювання змін, вибір методик вимірювання; дослідження валідності моделі у вирішенні поставлених завдань; використання моделі у педагогічному експерименті; змістова інтерпретація результатів моделювання.

Метою статті є опис дослідження щодо розроблення моделі моніторингу рівня сформованості предметної біологічної компетентності старшокласників профільного ліцею.

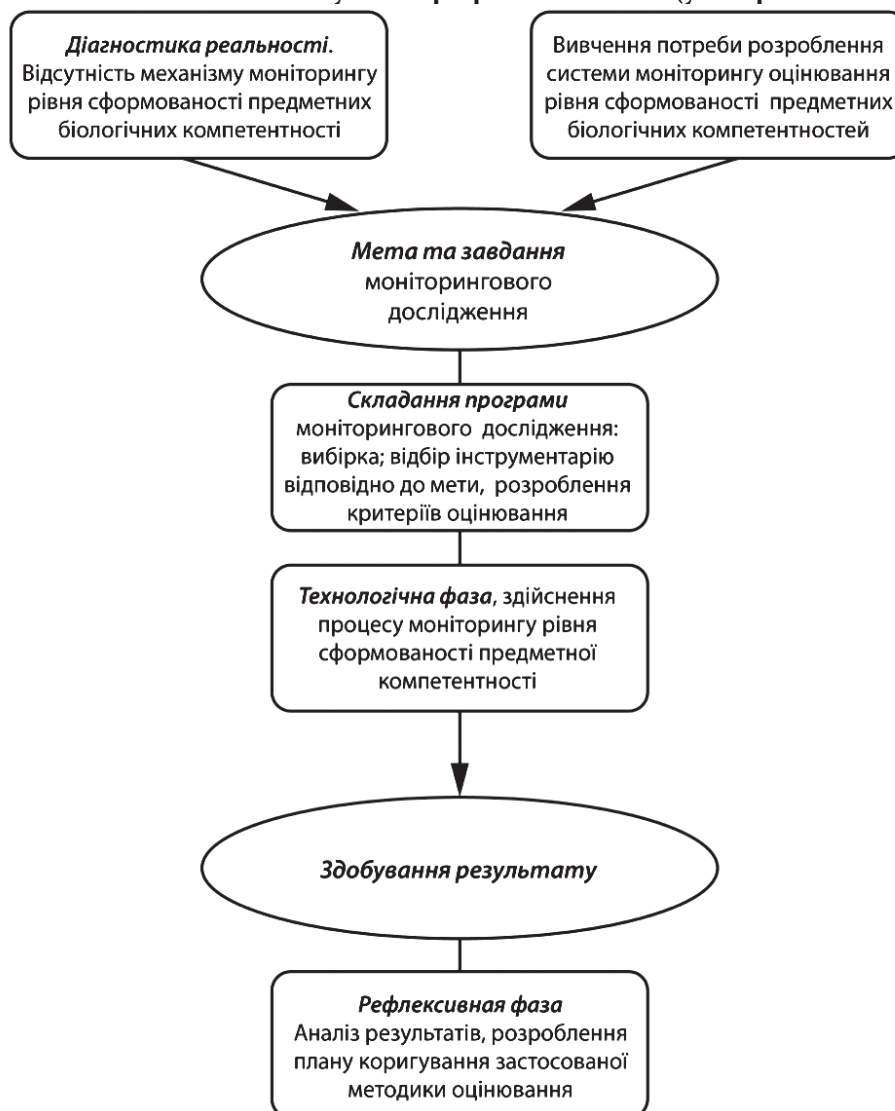
Під час дослідження були використані такі методи. Порівняльний аналіз джерел наукової педагогічної літератури, інтерпретація, формулювання висновків. Кількісний метод дослі-

дження – опитування у письмовій формі – анкета, розроблена автором статті з метою вивчення думки педагогічної громадськості щодо значення моніторингових досліджень.

Розроблення моделі внутрішньошкільного моніторингу почали з вивчення потреби вимірювання рівнів сформованості предметних біологічних компетентностей. Ці матеріали викладені у статтях монографії [3, с. 71-101]. Педагогічна модель, як правило, є комплексним утворенням. Вона має універсальний складник, характерний для загального процесу, що моделюється та складник, зміст якого наповнюється за рахунок педагогічної практики, яка підтверджується або спростовується експериментальними дослідженнями [4, с. 21-26]. При цьому слід зважити на те, що модель це не сума складників, а система, що поєднує структурні елементи. Враховуючи це, ми розробили педагогічну модель моніторингу рівнів сформованості предметної біологічної компетентності старшокласників профільного ліцею, яка складається з двох підсистем і поєднує послідовність проведення моніторингу та структуру предметних біологічних компетентностей. Саме така цілісність, на нашу думку, дає можливість осмислити багатовекторність процесу моніторингу. На схемі 1 зображено універсальний складник моделі моніторингу, який визначає послідовність проведення моніторингового дослідження. Тема моніторингового дослідження визначається потребами навчального закладу. Досягнення та реалізація мети є водночас результатом, який необхідно досягти.

Схема 1

Універсальний складник моделі моніторингу рівнів сформованості предметних біологічних компетентностей учнів профільної школи (універсальна складова)



Важливим кроком у побудові педагогічної моделі є розроблення програми моніторингових досліджень. У процесі її створення послуговувалися думкою Т.О. Лукіної про те, що кожен наступний крок моніторингового дослідження повинен логічно впливати з попереднього, повністю відповідати йому змістовно [7, с. 28-60]. Після визначення мети й завдань дослідження важливим питанням є побудова репрезентативної вибірки. У нашому випадку це може бути проблемою, викликаною обмеженою кількістю учнів – учасників внутрішньошкільного моніторингу. Водночас за умови об'єктивного проведення дослідження тенденції, які будуть виявлені в результаті вивчення невеликої групи школярів, можна буде поширити на інші класи, або навіть інші навчальні заклади.

Загальновідомо, що вибір методу збору інформації, розробка інструментарію дослідження визначає ступінь достовірності та надійності інформації. Скористалися дослідженнями О.І. Локшиної, яка пропонує віднести до засадничих аспектів розроблення моделі оцінювання компетентностей такі положення: компетентності – це багатовимірні утворення, що містять когнітивні, емоційні, мотиваційні та ціннісні елементи, отже, оцінювання компетентностей має вимірювати як когнітивні, так і некогнітивні елементи з проекцією на освітні цілі та результати [6, с. 403]. Для отримання достовірних результатів необхідно використовувати множину методів оцінювання.

Наші дослідження щодо оцінювання рівня сформованості предметної компетентності, як здатності використовувати знання та вміння з біології у практичній діяльності, проведені у 2013 - 2014 рр., дають підстави зробити висновки, що для оцінювання компетентностей найбільш доцільно використовувати тестові технології. Діагностичний інструментарій PISA, який ми використали, розроблений спеціально для перевірки рівня розвитку компетентностей. Предметом оцінювання стають не енциклопедичні знання, а можливість учня використати ті чи інші знання у власній продуктивній діяльності. В процесі експерименту було досліджено можливість школярів використовувати знання з різних розділів біології у новій, незвичній ситуації; їхні вміння розрізняти відомі знання від невідомих, здатність моделювати практичну ситуацію; інтегрувати міжпредметні та внутрішньопредметні знання тощо [3, с. 71-101]. Факторний аналіз результатів виконання учнями завдань, надав можливість об'єднати завдання у смислові групи. Це створило умови для інтерпретування результатів як таких, що характеризують рівень сформованості здатності школярів застосовувати знання з біології у практичній діяльності.

Наступний крок моніторингового дослідження – розроблення критеріїв оцінювання, ознак, на підставі яких воно здійснюється. Для оцінювання рівня сформованості предметних біологічних компетентностей ми пропонуємо чотирирівневу систему.

Початковий рівень – характеризується засвоєнням певної суми знань і здатністю їх відтворювати, вмінням наводити приклади, встановлювати зв'язки між процесами, явищами описаними в ситуації.

Середній рівень – здатність розв'язувати стандартні завдання, використовувати основні способи пізнавальної діяльності на основі предметних знань та умінь; вміння використовувати отримані в школі знання для пояснення природних явищ, біологічних процесів; вміння розв'язувати практичні завдання у знайомих ситуаціях; визначати із запропонованого тексту питання, на які б могла б відповісти біологія, а які потребують іншого вирішення.

Достатній рівень – здатність розпізнавати і виокремлювати проблеми, які можна розв'язати засобами біології; вміння використовувати наукові факти для обґрунтування, аргументації та прийняття рішення щодо розв'язання поставленої задачі; вміння використовувати здобуті в школі знання, вміння, способи діяльності у нових ситуаціях; здатність виокремлювати завдання, на які можна відповісти за допомогою досліджень.

Високий рівень – характеризується здатністю вирішувати проблеми засобами біології; вміння інтерпретувати отримані результати з урахуванням поставленого завдання; використовувати основні біологічні поняття для підтвердження правильності сформульованих висновків; вміння формулювати результати розв'язання проблеми, здійснювати прогнозування. Уміння пояснювати та прогнозувати явища на основі моделювання; переносити способи діяльності в

нову незнайому ситуацію. Аналізувати результати раніше проведених досліджень, порівнювати дані, наводити аргументацію для підтвердження своєї позиції або оцінки різних поглядів.

Після проведення оцінювання настає досить важливий етап аналізу його результатів та рефлексії - ретроспективного погляду на пройдений шлях і водночас погляд в майбутнє. Здобута за результатами проведеного моніторингу інформація, надає можливість порівняти отримані результати оцінювання з попередніми даними; забезпечити формулювання висновку про відповідність результатів дослідження поставленій меті та завданням; визначити ефективність проведеної роботи на основі логічного аналізу. Відповідно до причинно – наслідкового аналізу стану об'єкту дослідження розробляється план корекційних заходів. Здійснюється відповідне коригування навчального процесу, ліквідуються причини, які негативно впливають на результати навчальної діяльності учнів. Під час рефлексії важливим є самоаналіз учнями результатів виконання завдання, з'ясування причин успіху і невдач, формулювання труднощів, що виникали і розроблення пропозицій щодо їх подолання.

Як було зазначено вище, другим складником педагогічної моделі моніторингу рівнів сформованості предметної біологічної компетентності учнів старшої профільної школи є підсистема, зміст якою наповнюється за рахунок педагогічної практики. Цей складник моделі є варіативним і залежить від теми, мети, дослідження, предмету, методів, обраного інструментарію тощо. На підставі досліджень, проведених у попередні роки [3, с. 71-101], розробили модель структури предметної біологічної компетентності (таблиця 1), яка складається з власне біологічних знань, умінь і навичок, що стали предметом дії та ставлення, що виявляється у здатності школярів виявляти інтерес до біології, розуміти цінності наукового пізнання тощо.

Таблиця 1

Модель структури предметної біологічної компетентності учнів профільної школи

Складові предметної біологічної компетентності	Зміст
<i>Предметні знання з біології</i>	Знання про науку та її методологію.
<i>Уміння, навички, що стали інструментом дії</i>	Набутий учнями у процесі навчання досвід особливої для біології діяльності, пов'язаної із засвоєнням, розумінням та функціонуванням знань, які забезпечують: - здатність розпізнавати і виокремлювати проблеми, які можна розв'язати, використовуючи знання з біології; - здатність пояснювати явища природи, причини, що сприяють їх виникненню; - уміння використовувати наукові факти для обґрунтування, аргументації та прийняття рішення щодо розв'язання поставленої задачі; - уміння використовувати елементи природничо-наукового дослідження, для розв'язання задач, робити висновки на основі отриманих даних;
<i>Ставлення</i>	Здатність і школярів виявляти інтерес до біології, розуміння цінності наукового пізнання, відповідальне ставлення до навколишнього середовища тощо.
<i>Оволодіння навичками дослідницької роботи</i>	Оцінювання (самооцінювання) здатності планувати дослідження, формулювання гіпотез, здійснення спостережень, аналіз отриманих даних, представлення результатів дослідження.

Проведення моніторингу у старшій профільній школі ускладнюється тим, що передбачає діагностування не лише знань та умінь, але і певних метапредметних результатів навчальної діяльності школярів [10, с. 46-50]. Навчальні програми з профільних природничих предметів передбачають оволодіння старшокласниками дослідницькими уміннями. Отже, в структурі предметної біологічної компетентності, на нашу думку, обов'язково має бути такий складник,

а саме: здатність планувати дослідження, формулювати гіпотезу, здійснювати спостереження, аналізувати отримані дані, формулювати висновки, представляти результати дослідження тощо. У таблиці 2 представлено план оцінювання старшокласниками своєї здатності проводити дослідження, запропоновано критерії, рівні та показники відповідних умінь. Розподіл досягнень за рівнями надає можливість вчителю зрозуміти та оцінити дослідницькі уміння учнів. А відмітка учня у відповідній графі дає змогу йому самостійно оцінити свої уміння проводити дослідження. Звичайно, запропоновані матеріали потребують апробації і відповідного коригування.

Таблиця 2

План самооцінки дослідницьких умінь учнів старшої школи

Критерії оцінювання	Рівні та показники сформованості дослідницьких умінь			
	Початковий (1бал)	Середній (2 бали)	Достатній (3 бали)	Високий (4 бали)
Теоретична підготовка до проведення дослідження, джерело отриманих базових теоретичних знань	Теоретична підготовка базується на певних знаннях відповідної теми підручника	Для пошуку необхідних теоретичних даних використовуються декілька різних ресурсів	Пошук теоретичних даних складає адекватну кількість різних джерел. Інформація отримана з надійних джерел	Теоретична підготовка здійснюється за багатьма різноманітними надійними джерелами: книгами, журналами, веб-сайтами тощо.
Формулювання мети дослідження	Мету, завдання та хід дослідження сформульовано лише з допомогою вчителя	Сформульовано мету, завдання та передбачення, які складно перевірити	Сформульовані завдання та передбачення, що мають сенс і можуть бути частково перевірені	Сформульовано мету, завдання та передбачення які можна перевірити дослідженням
Формулювання гіпотези дослідження	Гіпотеза має невеликий зв'язок з проблемою, що досліджується	Гіпотезі бракує деяких наукових передбачень	Гіпотеза має прямий зв'язок з проблемою, що досліджується. Зазвичай правильно використовуються наукові поняття.	Гіпотеза відповідає темі та меті дослідження, є чітке розуміння змісту дослідження. Наукові поняття використовуються правильно і доречно.
Планування роботи	План дослідження відображає неповне і неточне розуміння змісту процесів, що досліджуються.	Дослідження сплановано узагальнено	Дослідження - це спланована перевірка гіпотези.	Дослідження це добре спланована перевірка гіпотези, детально прописаний експеримент.
Вибір методів дослідження	У виборі методів дослідження є помилки	У виборі методів дослідження є неточності	Відібрані експериментальні методи, які дають відповіді на більшість запитань дослідження	Правильно відібрані методи дослідження, які дозволять дати вичерпну відповідь на запитання дослідження
Матеріали та обладнання	Список містить лише деякі матеріали та обладнання, необхідних для проведення дослідження	Список необхідних матеріалів та обладнання складено з помилками, описано загалом	Список необхідних матеріалів та обладнання складено і описано	Складено повний список матеріалів та обладнання, необхідних для проведення експерименту, конкретно і точно описано їх назви та призначення

Хід дослідження, його опис	Опис дослідження стислий, не повний	Опис дослідження має сенс, але деякі кроки або пропущені, або суперечливі, або незрозумілі	Повністю описані дані експерименту, з декількома змістовими помилками та перекрученнями фактів	Повністю без змістових помилок, описані дані експерименту, відсутнє перекручення фактів
Аналіз та обробка результатів дослідження	Не використано ніяких формул для розрахунків. Отримані дані містять помилки.	Застосовуються елементи статистичного аналізу даних, взаємозв'язки між змінними величинами поверхові, можуть містити помилки	Застосовуються статистичні процедури аналізу даних, отриманих в експерименті, подано аналіз взаємозв'язків між змінними величинами	Ґрунтовно аналізуються статистичні дані, пояснюються причини вибору методів аналізу даних, отриманих в експерименті, подано аналіз взаємозв'язків між змінними величинами
Формулювання висновків	Висновок відсутній або є короткий практично без пояснень між гіпотезою і результатами	Висновок неточний, частково пояснює зв'язок між гіпотезою і результатами. Зустрічаються помилки при використанні наукової мови	Висновок показує зв'язок між гіпотезою і результатами дослідження. Висновки ґрунтуються на отриманні даних експерименту. Правильно використовуються наукові терміни	Висновок доводить, що здійснено перевірку гіпотези дослідження. Висновки ґрунтуються на результатах експерименту. містять порівняння, інтерпретацію, взаємозв'язки. Правильно використовуються наукові терміни
Представлення результатів дослідження	Звіт про експеримент не включає багатьох необхідних компонентів. Мова звіту містить помилки.	Звіт про експеримент включає не всі необхідні компоненти. Презентація підготовлена спільно з вчителем	Звіт про проведений експеримент включає всі необхідні компоненти: мета, гіпотеза, розрахунки, аналіз, висновки. Результати роботи представлені у вигляді самостійної презентації	Звіт про проведений експеримент включає всі необхідні чітко описані компоненти: мета, гіпотеза, розрахунки, аналіз, висновки. Результати роботи представлені у вигляді самостійної презентації та доповіді.

Запропонована педагогічна структурно-функціональна модель моніторингу рівнів сформованості предметної біологічної компетентності учнів старшої профільної школи є своєрідною системою координат, яка може бути доповнена та розширена в конкретних умовах навчального процесу. Від того, наскільки об'єктивно нам вдалося визначити складники моделі залежить її інформативність, зручність у використанні, наявність суперечностей щодо інших педагогічних складників навчального процесу, вплив її результатів на управління шкільною системою тощо. Для опису ефективності моделювання у педагогіці існує спеціальне поняття – педагогічна валідність – ступінь адекватності моделі, явищу, яке вона описує. При

збігу результатів щодо наперед заданої точності можна говорити про те, що модель валідна, адекватна дійсності. Перевірка валідності запропонованої нами моделі є предметом нашого наступного експериментального дослідження.

Список використаних джерел

1. Барбер М. Как добиться стабильно высокого обучения в школах. Уроки анализа лучших систем образования мира / Майкл Барбер // Вопросы образования. – 2002. – №3. – С. 7-60.
2. Моделирование в биологии / Под ред. Н. А. Бернштейна// ИЛ, Москва, 1963. – С. 8-9.
3. Ващенко Л.С. Тестові технології оцінювання рівня сформованості предметних компетентностей з біології учнів основної школи / Л.С. Ващенко // Тестові технології оцінювання ключових та предметних компетентностей учнів основної та старшої школи: Монографія / за ред. Ляшенка О.І., Жука Ю.О. – Київ : Педагогічна думка, 2014. – С. 71-101.
4. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и...неопределенность / А.Н.Дахин // Педагогика. – 2003. – №4. – С. 21-26.
5. Дахин А.Н. Модели и цели общего образования / А.Н. Дахин // Школьные технологии. – 2012. – №3. – С. 28-33.
6. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : Монографія / О. І. Локшина. – Київ, 2009 – 403 с.
7. Лукіна Т.О. Науково-методичні засади розробки програми регіонального моніторингу якості загальної середньої освіти / Т.О.Лукіна // Організаційно – методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти : Монографія / За ред. Ляшенка О.І. – Київ : Педагогічна думка, 2011. – С. 28-60.
8. Ляшенко О.І. Методологічні засади моніторингу якості освіти/ О.І. Ляшенко // Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти: Монографія / За ред. Ляшенка О.І. – Київ : Педагогічна думка, 2011. – С. 6-27.
9. Мугадова С.Т. Состояние педагогического моделирования в современной школе / С.Т. Мугадова // Теория и практика общественного развития. – 2010. – №4. – С. 11-13.
10. Румбешта Е.А. Мониторинг достижений учащихся по физике как составная часть образовательного процесса профильной школы / Е.А. Румбешта // Вестник Томского гос. пед. университета (TSPU Bulletin). – 2013. – №4. – С. 46-50.
11. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф // Москва : Знание. –1988. – С. 264.

This article presents a comprehensive educational model of monitoring the formed levels of biological competence of senior pupils of profiled school. This structural-functional model consists of two subsystems that reflect the order of organization and structure of monitoring of biological competence. This provides an opportunity to reflect the multi-content of monitoring. In addition, it has been reviewed the value of inside-school monitoring in modern school education carried out at the initiative of the institution having the ability to use its results to improve the academic performance of students, scheduling follow-up.

The monitoring system in high profile school is complicated by the fact that the diagnosis involves not only knowledge and skills but also certain overall of subject results of students' educational activity. According to the author the structure of biological competence has to be a component of senior school pupils mastering research skills: the ability to plan research, to formulate hypothesis, to observe, analyze the data, to make conclusions, to present research results, etc. The paper presents the plan of evaluation ability of senior school pupils to conduct research, the criteria, levels and indicators of their relevant skills.

Key words: model of monitoring, pedagogical modelling, biological competence, monitoring.

УДК 373.5:5

Вікторія Волошена
Vicktoriya Voloshena

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УМІНЬ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ В СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ПРЕДМЕТІВ

FEATURES OF DEVELOPING SKILLS OF MATHEMATICAL MODELLING OF SENIOR PUPILS IN THE PROCESS OF TEACHING NATURAL AND MATHEMATICAL DISCIPLINES

Актуальність статті пов'язана з проблемою розвитку у старшокласників умінь математичного моделювання при вивченні природних предметів яка визначається, з одного боку, необхідністю оволодіння старшокласниками методу математичного моделювання, як універсального методу пізнання, і з іншого – відсутністю відповідних методичних розробок.

Ключові слова: математичне моделювання, міжпредметні зв'язки, прикладні задачі.

Результати сучасних педагогічних досліджень свідчать, що для продуктивного засвоєння учнями знань, їх інтелектуального розвитку важливе значення має встановлення широких взаємозв'язків між різними навчальними дисциплінами. Навчання, за якого зміст навчального матеріалу одного навчального предмету доповнюється та розширюється при вивченні інших навчальних дисциплін, дає кращий результат у порівнянні з традиційним монопредметним навчанням. Такий інтегративний підхід до навчання сприяє, з одного боку, виробленню в учнів системи предметних знань, їх поглибленню, а з іншого – розвиває в школярів здібність до їх перенесення в інші галузі, сприяє формуванню цілісного світосприйняття, прикладних умінь учнів. Інтеграцію дисциплін природничо-математичного циклу природно зробити за допомогою математики.

Математика є мовою науки, і рівень її використання є показником розвитку тієї чи тієї науки. При порівнянні математики з мовою будемо наголошувати на трансформуючій, а не на відображальній функції математичної мови. Отже, більш повним і правильним є розуміння математики як сукупності знакових моделей для змістових уявлень. Інтеграцію математики та природничих предметів розглядаємо як процес навчання при цілеспрямованому формуванню в учнів умінь діяльності математичного моделювання.

Ідеї і методологія математичного моделювання виникли в 40-50 роки і продовжують розвиватися далі. Фундаторами методології математичного моделювання були А. М. Колмогоров, А. М. Тихонов, О. А. Самарський, Б. В. Гнеденко. Вони ще в 70-80-х роках минулого століття прийшли до думки про необхідність навчання математичному моделюванню учнів загальноосвітньої школи.

На сучасному розвитку освіти елементи моделювання недостатньо представлені в змісті навчальних предметів природничо-математичного циклу. Якщо у вищій школі вимоги до майбутнього фахівця змушують вузи розглядати різні моделі, то в середній школі моделювання трапляється досить рідко, в основному в програмах фізико-математичного профілю. Випускники школи приходять у вуз практично не знайомі з методологією й прийомами моделювання, що викликає великі ускладнення в студентів. Але й у вузах, як правило, вивчаються вже побудовані моделі й недостатньо приділяється уваги процесу переходу від дійсності до моделі.

У ході дослідження проведено анкетування вчителів щодо розуміння і використання методу математичного моделювання, аналізуючи результати, виокремимо деякі думки, а саме:

- половина вчителів вважають, що володіння учнів навіть елементами ММ розвиває абстрактне мислення;

- приблизно третина вчителів відзначили підвищення системності та структурності знань учнів;

- і, на жаль, дуже маленький відсоток учителів відзначили позитивний вплив умінь ММ на найбільш практично значущі результати: на вступ до ВНЗ, вміння більш раціонально розв'язання завдання, і розвиток нестандартного мислення.

Проте вчителі досить конструктивно висловилися з питання про причини вкрай рідкісного використання в практиці розв'язання задач навіть елементів ММ.

- 97% учителів вважають основною перешкодою до використання елементів ММ при розв'язанні задач недостатню кількість навчальних годин;

- 78% вважають, що немає відповідної методичної літератури;

- 68% виділяють слабку математичну підготовку учнів;

- 45% критично оцінюють власні можливості;

- і тільки 25% вважають перешкодою жорсткість побудови курсу шкільної фізики (біології).

На жаль, слід зазначити, що низка вчителів, вважає, що розвиток умінь математичного моделювання при розв'язанні задач не входить у стандарти освіти, і тому є додатковим матеріалом, що не підлягає обов'язковому розгляду. З цим не можна погодитися, враховуючи той факт, що при правильному плануванні навчального матеріалу, додаткових витрат часу не потрібно.

Аналіз науково-методичної літератури та практики шкільного навчання показали, що, при вивченні математики доцільно вводити поняття математичної моделі для найпростіших об'єктів, предметів, процесів, набувати навичок бачити за ними їх математичну модель. По мірі ускладнення об'єктів, явищ, що вивчаються, ускладнюються відповідні математичні моделі.

Включення елементів математичного моделювання в процес навчання розв'язанню задач передбачає розгляд із нових позицій питань, які не виходять за межі шкільного курсу фізики (біології). У зв'язку з цим використання елементів методології ММ при розв'язанні задач не є долею наукових пошуків. Математичне моделювання – це універсальний метод, інструмент, що дозволяє швидко й ефективно здійснювати наукові дослідження в межах шкільних навчальних завдань. Тому, якщо в навчання фізики (біології) не включено знайомство учнів із елементами методології математичного моделювання, то таке навчання не можна вважати сучасним.

Зазначимо, що деякі елементи розробленої методики вже використовують низка вчителів, які працюють у школах із профільним навчанням (і не тільки в них), але застосування цих елементів фрагментарно, носить епізодичний характер, у ньому відсутня система.

Останнім часом значно збільшилося використання моделювання у всіх галузях науки, техніки, економіки, виробництва. Сфера застосування різних моделей для вирішення різних завдань досить велика. Єдина класифікація моделей ускладнена через багатозначність поняття «модель».

Під моделлю розуміємо уявну або матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт.

Опосередкованість у навчанні математичного моделювання полягає в тому, що, розв'язуючи прикладну задачу, школярі інтерпретують вихідні дані задачі у вигляді математичних символів та співвідношень між ними (фактично, будують математичну модель), розв'язують відповідну математичну задачу й одержану відповідь переводять на образи вихідної задачі (це відбувається дуже рідко), при цьому не знаючи, що вони займаються математичним моделюванням. Слова «математична модель», «математичне моделювання» не розуміється, а тому і не вживається не тільки учнями, а і вчителями. І лише методисти, що спостерігають за процесом розв'язування прикладної задачі, називають це «діяльністю математичного моделювання».

Вважаємо, що процес навчання математичного моделювання повинен бути свідомим. Учні повинні свідомо володіти такими поняттями як «математична модель», «математичне моделювання», виконувати розв'язання прикладної задачі за спрощеною евристичною схемою діяльності математичного моделювання, демонструючи при цьому вміння попереднього аналізу практичної проблеми, що досліджується, побудови математичної моделі задачі, реалізації побудованої математичної моделі математичними чи комп'ютерними засобами, вміння аналізувати одержаний результат та записувати його в образах проблеми, що досліджується.

Відповідно до вищевикладеного, виокремлюємо такі дидактичні умови розвитку умінь математичного моделювання старшокласників в процесі навчання природничо-математичних предметів:

- 1) наявність у старшокласників інтересу і потреби свідомого оволодіння методу математичного моделювання;
- 2) адекватна зумовленість змісту і форм організації навчання методу математичного моделювання;
- 3) забезпечення варіативності змісту навчання в контексті розвитку умінь математичного моделювання;
- 4) систематичності і послідовності пізнавальної діяльності;
- 5) наявність взаємоконтролю та самоконтролю навчально-пізнавальної діяльності;
- 6) оцінювання сформованості у старшокласників умінь математичного моделювання за результатами діяльності;
- 7) єдності навчальної, науково-дослідницької діяльності у процесі розвитку умінь математичного моделювання.

На основі дидактичних умов охарактеризуємо етап системи дидактичних принципів:

- 1) *принципи науковості та цілісності світосприйняття*: навчання має бути сучасним із точки зору науки, а використання методів математичного моделювання дасть змогу поєднати різні галузі науки, що, в свою чергу, і дасть цілісність сприйняття;
- 2) *принцип доступності та наочності*: знання мають бути доступні кожному, а математичні моделі реальних ситуацій дають змогу наочно донести ці знання;
- 3) *принцип систематичності та послідовності*: засвоєння знань та умінь має бути систематичним процесом побудови послідовності проміжних моделей, тобто моделі мають ускладнюватись в процесі освоєння нових знань та умінь;
- 4) *принцип колективності та комунікативності*: в процесі навчання необхідно використовувати колективні види роботи, що, в свою чергу, забезпечить розвиток в учнів комунікативних умінь співпраці;
- 5) *принцип індивідуального підходу та творчості*: в процесі колективного навчання даний принцип дає змогу кожному учневі оволодіти навчальним матеріалом своїм шляхом, що відкриває шлях до розвитку творчості кожного учня;
- 6) *принцип варіативності та міжпредметності*: полягає в тому, що при збереженні усіх змістових ліній державного стандарту розкривати різні дидактичні підходи до реалізації завдань навчальних предметів за рахунок використання властивостей математичного моделювання і його між предметності;
- 7) *принцип неперервності та міцності*: використання математичних моделей при вивченні кожної теми забезпечить міцність знань не лише методу математичного моделювання, а й предметної галузі, де він застосовується.

Навчати математичного моделювання необхідно під час вивчення кожного природничо-математичного предмета, а не лише вивчаючи окрему дисципліну за рахунок уведення елективного курсу «Математичне моделювання».

На нашу думку, найбільш ефективною є така послідовність етапів у системі навчання математичного моделювання:

1. Вступні лекції з математичного моделювання, на яких мотивується необхідність оволодіння методом математичного моделювання, вводяться поняття «модель», «математична модель», «моделювання», «математичне моделювання», дається спрощена евристична схема діяльності математичного моделювання, наводяться приклади розв'язування задач за даною схемою.

2. Лекції, практичні, семінарські та лабораторні заняття (з кожної конкретної природничої дисципліни) з елементами математичного моделювання, тобто розглядається застосування матеріалу, що вивчається, до розв'язання конкретних практичних проблем через математичне моделювання, або ж показується виконання практичних проблем через математичне моделювання на конкретних математичних моделях.

3. Написання проектів та манівських робіт із суміжних предметів із елементами математичного моделювання.

4. Спецкурси з математичного моделювання для учнів старших класів, ввідні лекції для ознайомлення 8-ми та 9-ти класників із методом математичного моделювання, відкриті семінарські заняття і таке інше.

Розглянемо детальніше ті теоретичні аспекти математичного моделювання, на які слід обов'язково звернути увагу, щоб забезпечити виконання вказаної послідовності етапів.

Вступні заняття (лекції) з математичного моделювання необхідно розпочати з 8 класу, хоча вивчення самого моделювання в класах із поглибленим вивченням математики розпочинається з 9 класу. Однак, на нашу думку, провести 2 заняття на додаткових уроках у позашкільний час буде досить, щоб ознайомити учнів із основними поняттями та пояснити послідовність евристичної схеми математичного моделювання. Орієнтовний план проведення занять такий:

Зміст лекції № 1 «Математичне моделювання як метод наукового дослідження навколишнього світу»:

1. Реальні процеси та їх відображення математикою.
2. Математичні моделі, основні види математичних моделей.

3. Математичне моделювання, як науковий метод. Евристична схема діяльності математичного моделювання.

Зміст лекції № 2 «Методи математичного моделювання»:

1. Метод використання фундаментальних законів фізики, біології, розвитку суспільства.
2. Метод варіації – знаходження оптимального розвитку.
3. Метод універсальності.
4. Метод аналогій.

Зміст занять має бути цікавим учням, а також доступним, а саме розглядати приклади моделей з якими учні вже знайомі (рівняння, системи рівнянь, геометричні фігури, таблиці, діаграми тощо)

Зі вступних лекцій розпочинається оволодіння учнями методом математичного моделювання. Наступним кроком є лекції та практичні заняття (з кожної конкретної природничої дисципліни) з елементами математичного моделювання, заняття необхідно погоджувати з вчителями предметниками та проводити інтегровані уроки з тої чи іншої теми пов'язаної з математичним моделюванням. Це дасть змогу виконати наступні завдання:

- наступність і послідовність у навчання математичного моделювання
- органічне поєднання основного предмета з необхідністю його практичного застосування через математичне моделювання
- доступність математичних моделей
- прикладну спрямованість навчання математичного моделювання в системі будь-якого предмета.

Таке навчання можна назвати проблемним, тому що перед учнями ставиться певна проблема прикладного характеру, яка згодом спільними зусиллями розв'язується за допомогою методу математичного моделювання. Такі заняття стимулюють учнів до розширення теоре-

тичних знань із певного предмету, а також формують правильне уявлення про закономірності навколишнього світу, ілюструють суть процесу пізнання, що значно підвищує інтерес до вивчення математики.

При написанні творчих робіт учні досліджують деяку проблему методами математичного моделювання, така самостійна творча робота найкраще сприяє закріпленню знань і вмінь набутих на різних предметах.

Спецкурси з математичного моделювання завершують роботу з навчання учнів. Вони мають на меті закріпити та розширити знання, навички та вміння старшокласників із математичного моделювання, дають змогу осмислити всі вивчені розділи не тільки математики, а й природничих дисциплін, за рахунок їх практичного застосування.

Особливістю таких спецкурсів є те, що різні форми організації навчальної діяльності повинні вдало поєднуватися.

Контроль знань та вмінь учнів із математичного моделювання недоцільний, так як вміння математичного моделювання вторинні від власне математичних умінь і включають їх, тому доцільно організувати тематичні тести з математичного моделювання.

Навчання, як правило, повинне починатися з розгляду реальних ситуацій і задач, котрі виникають у них, з пошуку засобів для їх математичного опису, побудову відповідних математичних моделей. Потім об'єктом вивчення стають уже моделі, їх дослідження, що приводить до розширення теоретичних знань учнів. Після того, як відповідна теорія побудована, її апарат застосовується до розв'язування початкової задачі, а також інших завдань з інших областей, що приводять до моделей цього самого ж класу.

Необхідно формувати такі навички та вміння:

- цілеспрямоване складання й аналіз математичних моделей реальних задач, та розвиток відповідної інтуїції на доступному для учнів рівні;
- відбір даних, потрібних для розв'язання задачі, прикидка їх необхідної точності;
- вибір завчасне не заданого методу дослідження;
- складання задач, які вимагають для свого розв'язання знань із різних предметів;
- доведення розв'язку задачі до практично прийняттого результату;
- застосування Інтернету, довідників та таблиць;
- прикидки, оцінки порядків величин;
- дії з різними величинами;
- методи контролю правильності розв'язання.

У процесі вивчення математики учні, як правило, мають справу вже з готовими математичними моделями. У цьому плані курс фізики вигідно відрізняється тим, що етап побудови математичної моделі розглянутого явища детально обговорюється, і математична модель народжується спільними зусиллями вчителя й учня. До того ж моделі на уроках фізики є досить різноплановими. Навіть у процесі вивчення одного й того самого явища використовується цілий набір моделей. У курсі математики (за діючими підручниками) подібних прикладів, нажаль, надто мало. Дослідження отриманого розв'язку часто зводиться до підстановки його в модель або перевірки існування змісту знайденого розв'язку. Перший варіант є внутрішньо модельною перевіркою, другий — виконується побічно, без достатньої уваги. А в першому – є суттєві недоліки.

Побудувавши математичну модель, учні не проводять дослідження її результативності в плані отримання відповіді, яка узгоджувалася б із практикою. Дуже часто залишають без уваги перетворення, що зводять модель до вигляду, який є найбільш зручним для практичного використання. Нераціональність подачі вибраної моделі впливає на наступні етапи розв'язання та дослідження розв'язків.

Моделювання у навчанні природничих предметів, зокрема в процесі розв'язування задач, виступає як матеріалізована форма продуктивної розумової діяльності учнів, а самі моделі – як продукти і як засоби її здійснення. Використання різних видів моделей створює підґрунтя для

оволодіння школярами вміннями самостійно відкривати знання, стимулює їх пізнавальний інтерес, предметну зацікавленість, позитивно впливає на мотивування учнів до навчання, активізує самостійний пошук ними способів розв'язування навчальних проблем, а отже, сприяє формуванню системи природничо-математичних знань, навичок і умінь, необхідних у повсякденному житті та майбутній трудовій діяльності, розвитку конструктивного мислення як невід'ємної складової загальної культури людини.

Список використаних джерел

1. Бевз Г.П. Виховання учнів математикою / Г.П. Бевз. – Харків : Вид. гр. Основа, 2004. – 93 с.
2. Бурда М.І. Принципи відбору змісту шкільної математичної освіти / М.І. Бурда // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 14-16.
3. Глобін О.І. Міжпредметні зв'язки в умовах профільного навчання математики : метод. посіб. / О.І. Глобін ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки. – Київ : Педагогічна думка, 2012. – 86 с.
4. Панченко Л.Л. Про понятійний апарат математичного моделювання в загальноосвітній школі та педагогічному вузі / Л.Л. Панченко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 3. Фізика і математика у вищій і середній школі. – Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – № 1. – С. 89-97.
5. Хмара Т.М. Навчання учнів математичної мови : Методичний посібник / Т.М. Хмара. – Київ : Рад. шк., 1985. – 95 с.

The main tendency of the modern society development is the fact that work becomes more and more creative. Simultaneously the process of mathematisation of all science and production branches goes on. In such conditions a specialist of every sphere is to operate all the notions and methods which are presented in mathematical form. That is why one of the most important tasks of profile studying is to raise the level of nature-mathematic cycle subjects' teaching and aim it at forming the correct understanding of usage of these sciences among senior school pupils. The results of modern pedagogic researches are evident to the following fact. The development of wide interconnections between different disciplines has a vitae meaning for pupils' productive knowledge adopting and their intellectual development. Educational process which widens and develops one studying subject's information during other subjects learning gives better results in comparison with the traditional single subject studying. Such integrated approach to learning process helps pupils developing the systematical knowledge of the subject on the one hand, the ability to use this knowledge in other spheres on the other hand, and helps forming integral life perception, pupils' applied abilities. Natural-mathematic cycle subjects' integration is logically to be applied using mathematics. So, modelling in natural cycle subjects' teaching, especially in problem solving process, appears as a materialized form of pupils' productive mental activity, and a model itself – as this activity's product and means of its realization. The use of different model kinds forms ground for pupils' independent discoveries, stimulates pupils' interest in study in general and studying each subject in particular, influences positive studying motivation, activates their independent search of educational problems solving and consequently helps forming the system of natural-mathematic knowledge, habits and abilities essential for everyday life and future labour activity, developing constructive thinking as inseparable part of person's general culture.

Thus, the actuality of the article is determined by forming senior pupils' abilities of mathematical design while studying natural objects and the necessity of capturing senior pupils' abilities of mathematical design, as an universal method of cognition, and by the absence of the proper methodical developments.

Key words: *mathematical modelling, interdisciplinary communication, tasks of application content.*

УДК 373.3.016:51

Ольга Гнатенко
Юлія Кушлик
Olha Hnatenko
Yuliya Kushlyk

ВИКОРИСТАННЯ ПОШУКОВИХ ТАБЛИЦЬ ДЛЯ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ЧАСОВИХ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

THE USE OF QUEST TABLES IN SYSTEMATIZATION OF TIME PERCEPTION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Стаття присвячена проблемі створення та використання пошукових таблиць для формування та систематизації часових уявлень в учнів початкової школи на уроках математики. Досліджено технології формування часових уявлень молодших школярів з використанням авторських таблиць, які дозволяють інтегрувати вивчення часу, його вимірювання, з широким спектром загальних та математичних знань.

Ключові слова: часові уявлення, пошукові таблиці, геометричні фігури, координати.

Сучасні умови праці вимагають від людини уміння в процесі діяльності стежити за перебігом часу, через певні інтервали прискорювати або уповільнювати темп своєї діяльності, розподіляти її в часі, раціонально використовувати час. У всіх видах діяльності так чи інакше потрібна орієнтація в часі, відчуття часу. У свою чергу, відчуття часу спонукає людину бути організованою, зібраною, допомагає зберігати час, який є регулятором не тільки різних видів діяльності, але й соціальних відносин.

Дослідженнями з питань сприйняття часу і формування уявлень про час займалися Ж. Піаже, П. Фресс, П. Жане, Л. Виготський, К. Абульханова-Славська, О. Катаєва, Ф. Блехер, С. Рубінштейн, А. Люблінська, А. Леушина, Т. Рихтерман, В. Кононенко, М. Немировська, К. Лебединцев, Н. Менчинська, О. Фунтікова [1, с. 83]. Методичні аспекти формування уявлень про час у дітей, навчання раціональним способам виконання дій над іменованими числами, формування відповідних умінь та навичок досліджувались В. Давидовим, Г. Костюком, Л. Кочиною, С. Рубінштейном, Т. Ріхтерманом, А. Столяром та ін.

Під керівництвом Б. Г. Ананьєва була проведена серія психолого-педагогічних досліджень розумового розвитку дітей у процесі початкового навчання. Ці дослідження довели, що немає жодного виду діяльності дітей у процесі навчання, в якому просторово-часове орієнтування не було б важливою умовою засвоєння знань, умінь і навичок, розвитку мислення [5, с. 74-79].

В умовах раціонально побудованого навчання, з урахуванням вікових можливостей дітей, необхідно формувати повноцінне уявлення про час і невід'ємним чинником ґрунтовного опанування цього матеріалу учнями є доцільне використання педагогічних технологій на уроках математики в початковій школі. Це дає змогу розширити поняття часу згідно індивідуальних можливостей школярів, поглибити їх знання про час, одиниці його вимірювання, розуміння лінійного перебігу часу, тривалість подій та свідомо систематизувати засвоєне. Важливість цієї проблеми для практики виховання та навчання молодших школярів визначає актуальність статті.

Метою статті є дослідження технології формування часових уявлень молодших школярів з використанням авторських таблиць, які дозволяють інтегрувати вивчення часу, його вимірювання, з широким спектром загальних та математичних знань.

Підвищення продуктивності математичної освіти можливо за умови технологізації навчального процесу, на користь якого висловлюється переважна більшість вчителів початкової школи [3, с. 2]. До педагогічних технологій, реалізація яких можлива у початковому

курсі математики, належать інтерактивні технології навчання, технологія диференційованого навчання, технологія проблемного навчання, технологія проектування, технологія ігрової діяльності, інформаційно-комунікаційні технології. Сьогодні розроблена певна кількість авторських навчальних програм для використання сучасних інформаційних технологій в початковій школі. Проте, будь-яку інноваційну технологію не можна сліпо використовувати в повному обсязі при вивченні теми. Кожен учитель, перед застосуванням того чи іншого технологічного прийому, має чітко визначити мету і завдання, які потрібно реалізувати на уроці. Технологія має бути адаптована до вчителя, рівня засвоєння навчального матеріалу учнями, матеріальної бази школи.

Виникає питання, як можна уникнути низки недоліків у прийнятій сьогодні методиці, забезпечивши природне продовження, розвиток і поглиблення запасу знань, умінь і навичок у галузі оперування часом, якими діти оволодівають до школи. Зміна дня і ночі, зміна пів року, повторюваність режимних моментів у житті дитини — перші уявлення про час, які діти отримують ще в дошкільний період, але усвідомлення послідовності подій, поняття про їх тривалість викликають у дітей певні труднощі, для подолання яких впроваджуються новітні педагогічні технології, як основа ефективного керування навчальним процесом. Реалізація таких технологій дозволяє підвищити якість педагогічного процесу, рівень навчальних досягнень, забезпечує комфортність, емоційну задоволеність дітей [2, с. 24-25]. Правильно організована навчально-виховна діяльність активізує пізнавальний інтерес дітей, вчить самостійності, умінню робити власні висновки, формує міцні, глибокі знання, елементи наукового світогляду.

У програмі з математики для 1-4 класів (автори О. Онопрієнко С. Скворцова, Н. Листопад) зазначається, що, «...формування початкових математичних знань і способів діяльності, їх практичне застосування, ґрунтується на засвоєних учнями у передшкільний період математичних уявленнях... Результатом опанування дошкільником цих уявлень є уміння... встановлювати причинно-наслідкові та просторово-часові зв'язки.... Завданням змістової лінії «Величини» є ознайомлення учнів з основними величинами та їх вимірюванням. Ця змістова лінія є пропедевтичною основою для побудови моделей навколишнього світу, важливою ланкою, що пов'язує математику з іншими науками» [6].

Ця програма визначає обсяг знань і вмінь, які повинні набути учні. В першому класі школярі мають знати назви днів тижня та їх послідовність, мати уявлення про добу, визначати час за годинником з точністю до годин. Другокласники мають оволодіти одиницями вимірювання часу (тиждень, доба, година, хвилина, секунда) та співвідношеннями між ними. У третьому класі учні засвоюють, яку частину складає менша одиниця часу від більшої, визначають час за годинником з точністю до хвилин, вчать користуватися календарем, записувати скорочено одиниці вимірювання часу (*год, хв, с*) та замінювати більші одиниці вимірювання часу меншими і навпаки; виконувати додавання і віднімання іменованих чисел, поданих в одиницях вимірювання часу. Після завершення вивчення теми у четвертому класі, учні мають засвоїти співвідношення між одиницями вимірювання часу (*секунда, хвилина, година, доба*) та проміжками часу (*місяць, рік, століття*), уміти розв'язувати задачі на обчислення тривалості події, дати (часу) початку, закінчення події, знати назви і позначення одиниць швидкості (*км/год, км/хв, км/с, м/год, м/хв, м/с*) та формули для знаходження швидкості, відстані та часу й розуміти швидкість рухомого тіла як шлях, пройдений ним за одиницю часу.

Для свідомого оволодіння молодшими школярами навчального матеріалу, набуття ними відповідних компетенцій мають використовуватись педагогічно доцільні технології навчання, які вчитель творчо застосовує, урізноманітнює, модифікує. Таку модифікацію технологічного підходу І. Постолювського пропонуємо використати для формування часових уявлень учнів початкових класів.

Формування часових уявлень в учнів початкових класів є одним із пріоритетних завдань учителя. Ефективним шляхом у вирішенні цих завдань є робота з системою пошукових таблиць, розроблених згідно технологічних підходів І. Постолювського.

Пошуковою таблиця називається тому, що за нею здійснюється пошук чисел, слів, зображень, числових виразів за вказаними координатами. Дані, вписані в таблицю розташовані на

визначеному кольоровому тлі (по горизонталі) та під геометричною фігурою (по вертикалі). Змістовим наповненням таблиць є часові поняття, залежності між ними, кожна таблиця системи включає математичний матеріал та знання з іноземної мови згідно програми. Завдання спрямовані на розвиток точності зорового сприймання, розуміння значення термінів, розвиток оперативної пам'яті, уваги, поля читання, периферійного зору, активізацію мислення, опанування іншомовною термінологією.

Пропонуємо використовувати пошукові таблиці як дидактичні вправи, за допомогою яких відбувається пропедевтичне ознайомлення з координатним методом, систематизація знань про міри часу та співвідношення між ними, закріплення уявлень про геометричні фігури на площині, їх істотні ознаки та властивості, розпізнавання елементів геометричних фігур, кольорів, удосконалюються уміння користування календарем та годинниками з різною формою циферблатів.














Паралельне вивчення математики і англійської мови в початковій школі дозволяє застосувати педагогічні технології, за допомогою яких активізуються знання з обох предметів. Для розвитку в дітей логічного мислення, довільної уваги, здатності переключати увагу з одного предмета на інший, доцільним є використання елементів англійської мови при розв'язуванні завдань на уроках математики і навпаки. Це сприяє поглибленню знань з іноземної мови і закріпленню набутих знань з математики.

Працювати з такою таблицею можна на різних етапах вивчення теми, неодноразово використовувати її, урізноманітнюючи завдання. Це сприятиме більш глибокому усвідомленню навчального матеріалу, підвищуватиме ефективність засвоєння теми.

Змістове наповнення таблиць, розташування інформації, має відповідати програмам з математики та іноземної мови для загальноосвітніх навчальних закладів (1-4 класи). При цьому необхідно формувати таблиці так, щоб вони були багатофункціональними, до них можна було формулювати різноманітні завдання, систематизувати з їхньою допомогою знання учнів як з математики, так і з англійської мови.

Наведемо приклади таблиць та завдань, які може запропонувати вчитель відповідно до теми і мети уроку. Використовувати таблицю можна на різних етапах уроку.

Фрагмент таблиці № 1 для першого класу

1 клас									
	Година	Доба	Тиждень	Понеділок	Monday		8:00	Ранок	Morning
	Hour	Day and night	Week	Вівторок	Tuesday		14:00	День	Day
	(год)	(доба)	(т.)	Середа	Wednesday		19:00	Вечір	Evening
	12	24	7	Четвер	Thursday		1:00	Ніч	Night
























Змістовим наповненням таблиці є слова та зображення, що відповідають часовим уявленням. Процесуальний бік визначається чітко сформульованими завданнями, наприклад:

1. Знайди слово на жовтому тлі під п'ятикутником. Прочитай.
2. Назви це слово англійською та вкажи його координати.
3. Який день тижня сьогодні? Вкажи його координати.
4. Назви координати дня тижня, що передує йому.
5. Як по-іншому можна назвати попередній (наступний) день?
6. Переклади англійською. Назви координати.
7. Котра година зазначена на зеленому тлі під колом?
8. Якій частині доби вона відповідає?

Зміст завдань:

1. Назвіть місяці, що відповідають порі року, зображеній на жовтому тлі під кубом.
2. Назвіть ці місяці англійською і назвіть координати кожного.
3. Накресліть фігуру, що є координатою української назви першого місяця весни.
4. Назвіть англійською, котру годину показує годинник на червоному тлі під трикутником.
5. Визначте координати годинника, який показує час «half past ten AM».

Фрагмент таблиці № 4 для четвертого класу

4 клас									
	Груд.	Січ.	Лют.	Wednesday	30	Three hundred sixty five	December	January	February
	Берез.	Квіт.	Трав.	Thursday	Thirty	366	March	April	May
	Черв.	Лип.	Серп.	Friday	31	Three hundred sixty six	June	July	August
	Верес.	Жовт.	Листопад.	Saturday	Thirty one	Високосний	September	October	November
									
Quarter to eleven	Half past eight	Five to eight	Twelve o'clock	Twenty five to five	Ten o'clock	Twenty five past eight	Five to eight	Half past ten	Quarter past three

1. Назви двома мовами місяці, кількість днів у кожному з яких зазначено на білому тлі під паралелепіпедом.
2. Яке число зображене на рожевому тлі під пірамідою. Як називають рік з такою кількістю днів?
3. Скільки часу тривала подія, початок якої показує годинник на блакитному тлі під сегментом кола, а кінець показує годинник на блакитному тлі під циліндром.
5. О котрій годині закінчилась двогодинна прогулянка, год, початок якої показує годинник на блакитному тлі під кулею. Назви час початку і закінчення цієї прогулянки англійською.
6. Скільки годин має доба? Назви координати годинника, що показує початок доби.

На основі аналізу наукової і методичної літератури, в результаті спостережень, потрібно відмітити, що важливим є не тільки факт наявності в учнів знань, але і характер процесу, за допомогою якого вони сформовані. Введення нових знань, як нового елемента в систему вже відомих положень математичної теорії, створює умови для активної пізнавальної діяльності учнів і в той же час систематизує їх. Ефективність етапу узагальнення забезпечується тим, що до матеріалу звертаються багаторазово, відтворюють його або перекодовують, включаючи в систему вже засвоєних знань. Таким чином усуваються причини виникнення прогалин у знаннях учнів і створюються сприятливі умови для підвищення ефективності вивчення програмного матеріалу, формування часової моделі навколишнього світу та предметних і ключових компетентностей.

Список використаних джерел

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І.М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 126 с.
2. Пермінова І. Ефективність використання педагогічних технологій на різних етапах уроку математики в початковій школі / І. Пермінова // Початкова школа. – 2011. – С. 21-25.
3. Капіносов А.М. Основи технології навчання. Проектуємо урок математики / А.М. Капіносов. – Харків : Основа, 2006. – 144 с.

4. Рибалко Л.М. Інтеграційні процеси на уроках математики / Л.М. Рибалко // Педагогічний вісник : Науково-методичний журнал. – №4. – 2003.
5. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б.Г. Ананьев. – Директмедиа Паблишинг, 2008. – 134 с.
6. Математика. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>

The article focuses on the issue of creation and use of quest tables in developing and systematization of time perception of primary school pupils at mathematics lessons.

Contemporary work conditions demand a person to have the skillset to manage time during their work – to keep track of time, to speed up or slow their activity down, to allot time to actions, to use time rationally. It requires the orientation and sense of time.

Time perception development of the primary school pupils is one of priority tasks of a mathematics teacher. Work with the system of quest tables created on the basis of I. Postolovskiy principles is an effective way of solving this issue.

In essence, it is a quest table as it is used to search for numbers, words, images, and numerical expressions according to the provided coordinates. The data in the table is situated on a definitely coloured background (horizontally) and in a row after a certain geometrical figure (vertically). The data input includes time concepts, their interdependencies, mathematical material, and foreign language material, relevant according to the curriculum. The tasks are aimed at developing the accuracy of visual perception; terms understanding; operative memory, attention, field of reading, and peripheral sight development; mind work activation; foreign terminology mastering.

These quest tables should be used as didactic exercises that facilitate the propaedeutic introduction of system of coordinates, systematization of measures of time and their correlation knowledge, enhancement of flat geometric figures and their characteristics understanding, enrichment of calendar and clock use skills.

Based on the analysis of relevant didactic and scientific sources and observation have proven that the process of acquiring of knowledge is very important for its quality. Introduction of new knowledge into the known system of mathematical theory both creates active cognition process and systematises it. The efficiency of the generalization stage is ensured through multiple reference to the material, its revision, recoding, and inclusion into the system of knowledge. Thus the reasons for gaps in pupils' knowledge are eliminated and supportive environment for increased efficiency of curriculum material learning, forming of temporal model of the world is created.

Key words: *time perception, quest tables, geometric figures, coordinates.*

УДК 378.14: 372. 857

Наталія Грицай
Nataliya Hrytsai

МЕТОДИЧНА МАЙСТЕРНЯ ЯК ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

METHODOICAL WORKSHOP AS A PRACTICE-ORIENTED TECHNOLOGY OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS' TRAINING

У статті встановлено значення технології «педагогічна майстерня» у методичній підготовці майбутніх учителів біології. Вказано принципи роботи майстерні, визначено її типи. Наведено основні елементи технології: індукція, самоконструкція, соціоконструкція, соціалізація, афішування, розрив, рефлексія. З'ясовано сутність і значення методичної майстерні.

Ключові слова: технології навчання, майстерня, методична майстерня, методична підготовка, методика навчання біології.

Підготовка майбутніх учителів у сучасній вищій школі має бути спрямована насамперед на розвиток у них ключових та спеціальних компетенцій, соціальної мобільності, творчого мислення, здатності нетрадиційно вирішувати професійні та життєві ситуації, вміння самостійно здобувати знання та використовувати їх на практиці.

У вищих навчальних закладах необхідно створити умови для збагачення творчого потенціалу майбутніх педагогів, адже творчі вчителі цінуватимуть індивідуальність кожного учня, сприятимуть розвитку здібностей школярів, спонукатимуть їх до креативних рішень.

Для реалізації поставлених завдань необхідно замінити традиційні форми й методи навчання на більш сучасні, які спрямовані на посилення мотивації до професійної діяльності, підвищення інтелектуального потенціалу особистості, розкриття індивідуальних здібностей студентів, розвиток умінь аналізувати та коригувати власну діяльність. Однією з таких технологій може стати педагогічна майстерня (ПМ).

Поняття про педагогічну майстерню, її сутність, алгоритм та етапи проведення висвітлено в дослідженнях таких зарубіжних учених, як А. Бассіс, О. Бассіс, Г. Головін, М. Дюком, Т. Єрьоміна, С. Лашкара, Г. Мейчик, І. Мухіна, А. Окунев, Г. Руских. Узагальнену інформацію про педагогічну майстерню подано в працях Г. Селевка і Д. Левітеса.

Так, у Росії низка науковців захистили дисертації з цієї проблеми: Н. Белова (ПМ як засіб розвитку особистості), Т. Герасимова (ПМ як засіб розкриття творчого потенціалу вчителя), Г. Головін (ПМ як засіб професійно-особистісної підготовки вчителя), О. Лямкіна (ПМ як форма організації професійно-творчої підготовки вчителя), Т. Макаренкова (ПМ як чинник удосконалення професіоналізму вчителя), О. Романова (формування комунікативної компетентності студентів засобами ПМ).

Серед українських учених сутність педагогічної майстерні найбільш ґрунтовно розкрито в публікаціях Л. Король [4] та К. Нор [9].

В Україні технологію педагогічних майстерень упроваджують в основному в загально-освітніх навчальних закладах (І. Мітіна), а також в інститутах післядипломної педагогічної освіти (І. Кузьменчук, О. Шевченко). У вищій школі, незважаючи на значний творчий потенціал, цю технологію застосовують недостатньо. Необхідно виокремити лише наукову працю Н. Черв'якової про використання педагогічної майстерні в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. Застосування технології педагогічної майстерні в підготовці майбутніх учителів біології в Україні ще не було предметом спеціального наукового пошуку.

Мета статті: розкрити сутність педагогічної майстерні як практико-орієнтованої технології навчання і з'ясувати можливості її застосування у методичній підготовці майбутніх учителів біології.

У результаті теоретичного аналізу наукових джерел було встановлено історичні віхи виникнення і становлення технології педагогічних майстерень.

У 1922 році у Франції як секція Міжнародної ліги Нової освіти виник незалежний громадський рух GFEN (le Groupe français d'éducation nouvelle – Французька група нової освіти), що пропагував ідеї вільного виховання Ж. Ж. Руссо, С. Френе, гуманістичної психології Ж. Піаже, К. Роджерса та ін., а також створення нових альтернативних шкіл. Біля витоків руху стояли такі психологи, як Поль Ланжевен (Paul Langevin), Анрі Валлон (Henri Wallon), Жан Піаже (Jean Piaget) та ін.

Президентом GFEN був Анрі Бассіс (Henri Bassis), відомий французький педагог, поет і драматург, який очолював рух із повоєнних років до 1992 року. Потім головувала його дружина і соратниця Одет Бассіс (Odette Bassis). На сьогодні президентом є Жак Бернарден (Jacques Bernardin).

А. Бассіс був автором маніфесту нової освіти (le Manifeste de l'éducation nouvelle), в якому вказано мету нової освіти – виховання особистості, вільно, нешаблонно і критично мислячої. З початку свого існування Рух «Нова освіта» виступав і продовжує виступати з принциповою програмною вимогою до освіти: «за інтелектуальну емансипацію кожного як умову емансипації всіх». Прогресивна і провідна мета «нової освіти» – особистісний розвиток людини.

Один із основоположних принципів GFEN – підготувати не лише майбутнього громадянина, здатного виконувати свої обов'язки щодо своєї сім'ї і людства загалом, але й також усвідомлювати його людську гідність. Провідна ідея руху – «Усі здібні!» («Tous capables!») [12].

Саме французькі педагоги – представники GFEN розробили технологію «Майстерня», яка передбачає розвиток творчих здібностей учнів, «вибудовування» знання одночасно з «побудовою» особистості.

У Франції цю технологію називають «les Ateliers» (ательє, майстерня), а також «la démarche» (демарш). В Україні вживають такі терміни, як «майстерня», «педагогічна майстерня», «творча майстерня», «французька майстерня», «французька педагогічна майстерня».

Ідеї руху GFEN поширилися по всьому світі, зокрема в Бельгії, Швейцарії, Люксембурзі, Німеччині, Італії, Росії та інших країнах. У 90-х роках ХХ ст. технологію французької майстерні почали впроваджувати російські вчені та методисти (Н. Белова, Т. Єрьоміна, Г. Мейчик, І. Мухіна, О. Орлова, В. Степіхова та ін.).

За визначенням І. Мухіної, педагогічна майстерня – це така форма навчання дітей і дорослих, яка створює умови для сходження кожного учасника до нового знання і нового досвіду шляхом самостійного або колективного відкриття [8]. Така дефініція наголошує на відкритті нового і самостійності шляху пізнання.

У науковій літературі немає єдиного підходу до тлумачення педагогічної майстерні. Зокрема, І. Мухіна розглядає майстерню і як метод, і як форму, і як технологію навчання [8]. Слушною є думка І. Кузьменчук про те, що майстерня може бути формою, сукупністю активних методів навчання, а також частково-методичною, гнучкою технологією, проте наперед визначених кінцевих результатів вона не має [5]. Більшість учених визначають педагогічну майстерню саме як технологію, одну із технологій особистісно орієнтованого, розвивального навчання. Технологію майстерень ще називають антропоцентричною, особистісно-діяльнісною, діалоговою, рефлексивною.

В. Степіхова стверджує, що педагогічна майстерня – це «інтегративна технологія організації навчання, яка поєднує ігрові, дослідницькі та проблемні види діяльності» [11, с. 17].

Сутність технології майстерень полягає у створенні спеціального розвивального простору, що дає змогу учасникам під час самостійного пошуку та групових дискусій робити відкриття, «самопобудову» своїх знань через критичне ставлення до інформації та реалізацію творчих здібностей.

Технологія майстерні отримала таку назву тому, що її учасники самостійно здобувають («виготовляють», «вибудовують», «виросчують») необхідні знання та вміння, а вчитель чи викладач постає у ролі Майстра, який консулює, допомагає організувати навчання, дає поради, як краще видобувати знання, створює умови для прояву учасників майстерні через творчість, розвитку їхніх індивідуальних здібностей. Майстер не каже: «Роби як я», а закликає: «Роби по-своєму». Він підбирає такі завдання, які не мають конкретної, книжкової відповіді на запитання, а сприяють розвитку творчості. Під час роботи у майстерні студентам не ставлять запитання, які викликають відчуття дискомфорту, а дають завдання, які стимулюють, спонукають до дії.

Основне в майстерні – це реалізація можливостей творчості особистості (ідеї, гіпотези, матеріальні продукти). Майстер не підносить учням готові знання, а дає змогу організувати пізнавальну діяльність, створює емоційну атмосферу, в якій студент може проявити себе як творець. Ця технологія спрямована на «занурення» учасників майстерні у процес пошуку, пізнання і самопізнання. Роботу в майстерні будують як частину реального життя, тому кажуть, що в майстерні відбувається «проживання».

Г. Селевко схарактеризував основні концептуальні положення технології майстерні: 1) відмова від методів примусу і форм придушення гідності учнів; 2) майстерня дає кожному змогу просуватися до істини своїм шляхом; 3) матеріал існує не в логічній послідовності, а у вільній стихії контрастів і протиріч; 4) процес пізнання набагато важливіший, цінніший, ніж саме знання; 5) на відміну від уроку, знання у майстернях не даються, а вибудовуються; 6) учень має право на помилку; помилка вважається закономірною шаблем процесу пізнання; точні знання слідують за помилками; 7) творча діяльність – це безоціночна діяльність; 8) майстер – для учня, а не учень для майстра; 9) співпраця, співтворчість, спільний пошук; 10) майстер – садівник, який вирощує рослину – дитину, створює умови для реалізації закладених в ній природних задатків [10, с. 389].

Педагогічними завданнями майстерні є такі: а) створення позитивної навчальної мотивації; б) активізація пізнавального інтересу; в) підвищення функціональної грамотності та креативності (навичок і вмінь творчого розуміння й осмислення нового знання); г) підвищення культури мовлення (навичок аргументованих і лаконічних виступів); ґ) формування соціальної компетентності (комунікативних навичок і відповідальності за знання). І, зрештою, основне завдання технології – набуття знань про самого себе. Під час роботи у майстерні підвищується самооцінка учнів та студентів, вони прагнуть самостійно здобувати знання.

Погоджуємося із Г. Мейчик у тому, що безсумнівною перевагою технології майстерень є те, що під час її реалізації всі учасники виступають у ролі вільних творців, що дає змогу забути про оцінку, яка перестає бути стимулом для роботи. Мета майстерні – стимулювати безперервний пізнавальний процес, тому й оцінка з'являється лише на етапі підсумкового контролю після того, як кожному студенту була надана можливість вибудувати знання у своєму темпі, своєму ритмі, на своєму рівні [7, с. 172].

Дослідниця додає, що педагогічна майстерня сприяє особистісному розвитку кожного учасника, вияву його творчих здібностей, часом на такому рівні, якого він навіть не очікував. Учасники майстерні виконують мислительні операції різного рівня (аналіз, синтез, класифікація, узагальнення). За таксономією Б. Блума, під час занять у майстерні передбачено перехід спочатку на четвертий рівень (вміння класифікувати та членувати матеріал на складові, аналізувати матеріал), потім – на п'ятий (синтез). Продуктами цього синтезу можуть бути єдине повідомлення (звіт, есе, оповідання, наукова доповідь, газетна стаття, нарис тощо); план або запропонована послідовність дій (план заняття, план вирішення проблеми тощо); низка абстрактних співвідношень (модель, метод, теорія прийом тощо). Шостий рівень охоплює всі попередні – це оцінювання. Цей рівень передбачає винесення суджень щодо цінності ідей, праць, рішень, методів для якоїсь конкретної мети. Для оцінювання висуваються якісь критерії, пропонуються стандарти, які може запропонувати як учень, так і вчитель [7, с. 174].

У майстерні займається невелика група осіб (7–15) за участю педагога-майстра. Майстер ініціює пошуковий, творчий характер діяльності, використання проблемних методів навчання.

Технологія педагогічної майстерні схожа з технологією проблемного навчання, проте, на відміну від проблемного навчання, де проблема визначається педагогом, в майстерні усі проблеми висуваються її учасниками. Також простежується подібність технології ПМ із технологією дослідницького навчання (навчання як дослідження).

Під час роботи у майстерні використовують різноманітні методи навчання, але які відповідають певному алгоритму майстерні. За джерелом отримання знань це можуть бути словесні (бесіди, дискусії, виступи, написання есе), наочні (перегляд ілюстрацій, дидактичних посібників, мультимедійних презентацій), практичні (виконання практичних і лабораторних робіт, розв'язання біологічних задач, проведення дослідів, екскурсії). За характером пізнавальної діяльності застосовують переважно проблемні, частково-пошукові (евристичні) та дослідницькі методи.

За Н. Беловою, педагогічна майстерня забезпечує два підходи: психологічний (спілкування є надзвичайно важливим для розвитку особистості видом діяльності) й педагогічний (організація різних видів діяльності – це одна з найважливіших педагогічних завдань, які вирішуються в майстерні) [1].

Г. Селевко стверджує, що майстерня розглядається як психологічний тренінг, який допомагає дістатися до самого таємного в людині, викликати з нього те, що він і не бажав би показувати; в цьому полягає небезпека дій майстра. Слушною є думка вченого про те, що місія майстра – розблокувати здібності людини, розібрати завали в самій людині і в навколишньому світі, прибрати те, що гальмує реалізацію творчого потенціалу, закладеного природою [10, с. 393].

Діяльність педагогічної майстерні відбувається за певними принципами, які найбільш повно обґрунтували І. Мухіна та Т. Єрьоміна: 1) ціннісно-смілова рівність усіх учасників; 2) право кожного на помилку; 3) безоціночна діяльність, відсутність критичних зауважень на адресу будь-якого учасника майстерні, оцінка замінюється самооцінкою і самокорекцією; 4) надання свободи в межах прийнятих правил; 5) значний елемент невизначеності, незрозумілості, навіть загадковості в завданнях; 6) діалоговість як основний принцип взаємодії, співробітництва, співтворчості; 7) організація і перебудова реального простору, в якому працює майстерня, залежно від завдання кожного етапу; 8) рішуче обмеження участі, практичної діяльності майстра, керівника як авторитету на всіх етапах майстерні [3; 8].

Технологія майстерні має неабиякі можливості для використання в професійній підготовці майбутніх педагогів. Так, Т. Герасимова поняття «педагогічна майстерня» тлумачить як засіб, що забезпечує найкоротший шлях розкриття творчого потенціалу вчителя за рахунок стимулювання креативності в квазіпрофесійній діяльності (рефлексивній, творчій, комунікативній) [2].

За О. Лямкіною, педагогічна майстерня – це динамічна, варіативна й інтегративна форма організації професійного навчання, здійснювана у спільній діалоговій діяльності педагога-майстра з учнями, що характеризується рефлексивною особистісно-діяльнісною організацією, зануренням у педагогічний процес і спрямована на творчу самоосвіту, саморозвиток і самореалізацію особистості кожного учасника діяльності [6].

Педагогічні майстерні бувають різних типів: майстерні творчого письма (або просто – листи), майстерні конструювання або побудови знань, майстерні самопізнання, проектні майстерні, майстерні ставлень і ціннісних орієнтацій, майстерні пластики, майстерні інтерпретації інформації, майстерні співробітництва (Н. Белова, Т. Герасимова, Т. Єрьоміна, І. Мухіна) [1; 2; 3; 8]. Типологія майстерень не склалася остаточно і передбачає подальше практичне опрацювання і теоретичне осмислення.

У методичній підготовці майбутніх учителів біології застосовують методичну майстерню. Методична майстерня – це така технологія навчання майбутніх учителів, яка створює навчальний простір для моделювання ситуацій професійної діяльності, в якому послідовно формуються і вдосконалюються методичні компетенції студентів.

Педагогічна майстерня як технологія вибудовується за певним алгоритмом (Н. Белова, І. Мухіна, А. Окунев, О. Орлова та ін.). Г. Селевко зазначає, що основні елементи технології

– це методичні прийоми: індукція, самоконструкція, соціоконструкція, соціалізація, розрив, корекція, творче конструювання знання [10, с. 391].

Найпоширенішим алгоритмом є такий: індукція – самоконструкція – соціоконструкція – соціалізація – афішування – розрив – рефлексія. Сутність кожного з елементів (етапів) подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Основні елементи технології «педагогічна майстерня»

№	Назва	Сутність
1.	Індукція	Створення мотивації до творчої діяльності
2.	Самоконструкція	Індивідуальне вирішення проблеми, створення творчого продукту
3.	Соціоконструкція	Робота в міні-групах, що призводить до створення спільного (колективного) продукту
4.	Соціалізація	Спільне обговорення проблеми
5.	Афішування	Представлення результатів вирішення завдання
6.	Розрив	Внутрішній емоційний конфлікт
7.	Рефлексія	Аналіз етапів роботи та почуттів

Можливі й інші варіанти алгоритму роботи за умови дотримання загальних принципів і правил проведення майстерні.

Наведемо приклади вправ для методичної майстерні, яка проводиться зі студентами – майбутніми вчителями біології у вищих навчальних закладах на заняттях із методики навчання біології.

Вправа «Образ сучасного вчителя біології». Студентам пропонується виявити професійні якості вчителя біології в порівнянні з іншими професіями (агронома, ветеринара, садівника, екскурсовода, режисера тощо).

Вправа «Вимоги до професійної діяльності вчителя біології». Студенти мають зобразити основні види діяльності вчителя у вигляді знаків-символів (наприклад, стріла – вміння ставити перед собою мету і досягати її, словник – володіння біологічними термінами, конструктор – вміння складати конспекти уроку, комп'ютер – володіння комп'ютерною грамотністю, рука – готовність до співпраці, губи – реалізація комунікативної діяльності тощо).

Вправа «Створення висловлень про урок». Студентам пропонуються висловлення видатних людей про урок, а потім ставиться завдання створити власні, використовуючи запропоновані ключові слова.

Вправа «Конструювання уроку». Студентам роздано картки із фрагментами уроків. Їхнє завдання – скласти з них конспект уроку.

Поділяємо думку Г. Селевка про те, що близькими до технологій майстерень є такі технології: а) занурення (за Г. Лозановим, І. Івановим, М. Щетиніним) – заняття з одної навчальної дисципліни тривалістю від одного до кількох навчальних днів; б) студії А. Тубельського – різновікові формування дітей, що займаються у вільному режимі під керівництвом учителя високої кваліфікації; в) майстер-класи – форма передачі досвіду майстрів педагогічної праці, новаторів, учених невеликому колу зацікавлених співрозмовників в невимушеній атмосфері творчої мислєдіяльності і переживань; г) проектні майстерні – поєднання технологій проектів і майстерень [10, с. 393].

Технологія методичної майстерні є новою для українських вищих навчальних закладів, проте її потенціал досить великий. Під час роботи методичної майстерні студенти не засвоюють готові знання, а самостійно «виросчують», «вибудовують» їх, виявляючи свої творчі здібності. Кожна майстерня має свої особливості, проте відзначається наявністю певних елементів – методичних прийомів (індукції, самоконструкції, соціоконструкції, соціалізації, афішування, розриву, рефлексії). Креативна атмосфера майстерні сприяє розвитку особистості майбутнього вчителя біології, виробленню власних методичних поглядів та індивідуального методичного стилю.

Завданнями подальших досліджень є розроблення циклу методичних майстерень з методики навчання біології та інших методичних дисциплін.

Список використаних джерел

1. Белова Н.И. Педагогическая мастерская как средство развития личности участников образовательной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Н.И. Белова. – СПб., 2000. – 22 с.
2. Герасимова Т.Ю. Педагогическая мастерская как средство раскрытия творческого потенциала учителя : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Герасимова Татьяна Юрьевна. – Красноярск, 2005. – 251 с.
3. Еремина Т. Еще раз о педагогической мастерской / Татьяна Еремина // Литература. Первое сентября. – 2007. – № 3. – С. 27-29.
4. Король Л.Л. Технологічні ознаки педагогічної майстерні на заняттях з іноземної мови у вищій школі / Л.Л. Король // Ученые записки Таврического нац. ун-та им. В. И. Вернадского. Серия «Филология». – Симферополь : ИИО ТНУ, 2007. – Т. 20 (59). – С. 249-253.
5. Кузьменчук І. Технології педагогічної майстерні у підготовці вчителя до педагогічного проектування [Електронний ресурс] / Ірина Кузьменчук. – Режим доступу : http://svitlit-kyiv.blogspot.com/p/blog-page_4192.html
6. Лямкина О.А. Педагогическая мастерская как форма организации профессионально-творческой подготовки будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ольга Александровна Лямкина. – Саранск, 2004. – 222 с.
7. Мейчик Г.А. Педагогическая технология мастерских как нестандартная форма организации учебных занятий / Г.А. Мейчик // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2012. – № 2. – С. 172-174.
8. Мухина И.А. Что такое педагогическая мастерская? [Электронный ресурс] / И.А. Мухина. – Режим доступа : <http://www.lelien.org/СНТО-ТАКОЕ-PEDAGOGICHESKAYA?lang=fr>
9. Нор К.Ф. Педагогічна майстерня як інноваційна технологія / К.Ф. Нор // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. – Херсон : Херсонська академія неперервної освіти, 2013. – Вип. 18. – С. 159-165.
10. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2 т. / Г.К. Селевко – Москва : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
11. Степихова В.А. Педагогические мастерские в опыте учителей / В.А. Степихова. – Санкт-Петербург, 2002. – 119 с.
12. Origines et jalons historiques [Электронный ресурс]. – Режим доступу : http://www.gfen.asso.fr/presentation_gfen/origines_et_jalons_historiques

The article sets the technology of «educational workshop» in methodical training the future teachers of biology. It was shown that the educational technology was offered by French scientists of «The French New Education Group». In the scientific literature there is no single approach to the interpretation of educational workshops. Scientists consider the workshop as a method, a form and technology training. The technology workshop is similar to the technology problem-based learning, technology research, technology and projects. Technology workshop got its name because its members gain the necessary knowledge and skills from the teacher who appears as the Master, advises and helps to organize the training, creates conditions to exercise the workshop participants through creativity by developing their individual abilities. The master says: «Do as I do» and urges «Do it in your own way».

The ability in the workshop is built as part of a real life, because the participants of workshop say that the studio is «living». The teaching objectives of «workshop» technologies are to create the positive learning motivation, activate the cognitive interest, to develop the creative abilities, to form the communicative skills.

The main principle of the «workshop» is a value-sense equality of everybody, the right of everyone to make the error, the estimateless activity, the freedom of choice, the elements of vagueness in tasks, the organization of the space of discussion in limited participation of the master. This article describes the basic elements of technology: induction (by creating the motivation for original activity), self-design (by individual solution in creating the original product), socio-design (by working in small groups, leading to create the collective product), socialization (by discussion the problems), publishing (by presenting the results of the task), the gap (by internal emotional conflict), the reflection (by analysis of phases and feelings).

The methodical workshop as a technology in training the future teachers makes possible to develop and improve their teaching competence during the simulation the professional activity and form the individual methodical style.

Key words: *technology training, workshop, methodical workshop, methodical training, methods of teaching biology.*

УДК 796.6.835

Олександр Донець
Oleksandr Donets'

СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ДІАГНОСТИКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВЛЕНІСТЮ БОКСЕРІВ

SPORT AND PEDAGOGICAL SYSTEM OF DIAGNOSTICS AS AN INSTRUMENT OF MANAGEMENT OF BOXERS' TRAINING

У статті досліджено спортивно-педагогічну систему діагностики. Зазначено, що для оптимізації і вдосконалення управління тренувальним процесом, а саме ухвалення педагогічних рішень на корекцію процесу підготовки, необхідний аналіз попередніх, реальних і прогнозування майбутніх станів підготовленості спортсменів, визначено використання педагогічного методу як найбільш перспективного, який об'єднує завдання аналізу і контролю, моделювання і прогнозування, і визначається таким поняттям, як спортивно-педагогічна система діагностики.

Ключові слова: *спортивно-педагогічна система, діагностика, контроль, спеціальна працездатність, модельні характеристики, оптимізація, тренувальний процес, спортсмени.*

Діагностика та контроль спеціальної працездатності спортсменів упродовж тривалого періоду мали спонтанний емпіричний характер [5, с. 9]. Рівень тренуваності боксерів протягом усього історичного часу існування боксу як виду спорту визначався суб'єктивно, без кількісних характеристик готовності спортсмена до змагань.

Одним із головних напрямів прогресу в спортивній діяльності є удосконалення системи управління тренувальним процесом. Невід'ємною умовою цього вдосконалення є об'єктивізація знань про структуру підготовленості спортсмена з урахуванням як загальних закономірностей становлення спортивної майстерності в даному виді спорту, так і індивідуальних можливостей спортсмена. Тому орієнтація наших досліджень на визначення кількісних групових та індивідуальних модельних характеристик боксерів і відповідну систему контролю та корекцію тренувального процесу видається доволі перспективною.

Дослідження проблеми діагностичного забезпечення підготовки боксерів різної кваліфікації успішно здійснив М.П. Савчин, його робота над удосконаленням методики діагностики рівнів тренуваності боксерів проводилася в тісній співпраці з науковцями і тренерським складом збірних команд України. Цей метод дозволив багато в чому об'єктивізувати процес контролю за тренуваністю спортсменів. М.П. Савчин запропонував оригінальну методику для визначення спеціальної працездатності боксерів, навів описи численних діагностичних приладів, призначених для тренування боксерів, діагностичної апаратури, розробленої автором для визначення рівня тренуваності боксерів, методи її використання у практиці контролю і відбору в системі підготовки збірних команд [11, с. 27-32].

Розуміючи, що для оптимізації і вдосконалення управління тренувальним процесом, а саме, прийняття педагогічних рішень на корекцію процесу підготовки, необхідний аналіз попередніх, реальних і прогнозування майбутніх станів підготовленості спортсменів, автори визначають використання педагогічного методу як найбільш перспективного, який у своїй

основі об'єднує завдання аналізу і контролю, моделювання і прогнозування і визначається таким поняттям, як спортивно-педагогічна система діагностики [11, с. 45-51].

Для визначення напрямку дослідження й уточнення можливостей реалізації контролю як функції управління розглядалися основні положення, які визначають підходи щодо моделювання і прогнозування в спорті.

Функції, які виконують моделі під час розв'язання завдань теорії і практики спорту, можуть мати різний характер, залежно від того, як вони використовуються (модель як замітник об'єкта для того, щоб дослідження на моделі дозволили отримати нові повідомлення про сам об'єкт; моделі використовуються для узагальнення емпіричного знання, досягнення закономірних зв'язків різноманітних процесів і явищ у сфері спорту; величезний вплив моделі на втілення експериментально проведених наукових робіт у практичну сферу спорту).

Спортивно-педагогічна система діагностики як інструмент управління, дозволяє: впорядкувати і конкретизувати системи діагностики педагогічного контролю та оцінки підготовленості спортсмена; прогнозувати можливі стани підготовленості спортсменів залежно від специфіки і спрямованості педагогічних засобів у процесі підготовки; здійснити на основі об'єктивної інформації аналіз і корекцію тренувального процесу [11, с. 78-84].

М.П. Савчин поділяє думки своїх попередників, зокрема В. Булкіна, автора спортивно-педагогічної діагностики як методики організації прийняття корекційних педагогічних рішень для оптимізації процесу керування руховою діяльністю спортсмена, яка виявилася цілком прийнятною для застосування у боксі, виокремлює три основні положення, які у комплексі визначають суть процесу спортивно-педагогічної діагностики спортсмена. Першим із них є визначення стану поточної тренуваності в реальних умовах сьогодення; другим завданням є оцінка тренуваності, властивої спортсменові у певні моменти в минулому (завдання ретрогенезису). Третє – передбачення того стану і рівня тренуваності, у яких спортсмен може знаходитися на певному майбутньому відрізку часу, використовуючи матеріали ретрогенезису й оцінки реальної тренуваності.

Процес зіставлення наявних показників тренуваності і результатів прогнозування дозволяє виявити ступінь невідповідності між реальним і запланованим, визначає необхідні коригуючі впливи, тобто дозволяє керувати тренуваністю.

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до теми 2.9 «Індивідуалізація тренувального процесу кваліфікованих єдиноборців» Зведеного плану науково-дослідної роботи у сфері фізичної культури і спорту на 2011–2015 рр. Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту (номер державної реєстрації 0111U001723). Роль автора полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці контролю як функції управління підготовки спортсменів.

Мета роботи – дослідити спортивно-педагогічну систему діагностики як дієвий засіб керування тренувальним процесом.

У теорії спорту сформована система контролю спеціальної працездатності кваліфікованих спортсменів. Вона розглядається як важлива ланка в системі управління тренувальним процесом, збільшення або зниження ефективності якої впливає на якість спортивної підготовки загалом [10, с. 112].

Цільовою установкою контролю, як і інших чинників забезпечення спортивної підготовки, є реалізація її системотворчого фактора – спортивного результату спортсменів [3, 11]. Для цього під час контролю в кожному виді спорту використовуються методи, які в сукупності формують систему контролю і, на підставі комплексного підходу, дозволяють вирішити основні завдання цієї функції управління тренувальним процесом загалом. При цьому підкреслюється, що реалізація цієї функції ґрунтується на виконанні певного алгоритму дій, виконаних у певній послідовності. У загальному вигляді послідовність дій у процесі реалізації контролю як функції управління тренувальним процесом спортсменів включає:

1) оцінку кумулятивного тренувального ефекту і пов'язаного з нею контролю змін працездатності спортсменів [8, с. 65-70];

- 2) визначення понижених сторін підготовленості як умова формування спеціалізованої спрямованості тренувального процесу [4, с. 76-81];
- 3) визначення на підставі контролю спеціалізованих параметрів навантаження відповідно до етапу підготовки й індивідуальних можливостей спортсменів [15, с. 63-76];
- 4) контроль реакції організму на стандартизовані навантаження впродовж мікроциклу в тренувальному занятті з великими і значними навантаженнями;
- 5) контроль за даною динамікою відновних процесів;
- 6) оцінка готовності спортсменів до майбутньої змагальної діяльності.

Складність реалізації функції контролю полягає у виборі інформативних методів оперативного, поточного й етапного контролю і їх систематизації з урахуванням відповідних функцій управління тренувальним процесом.

На сьогодні склалося стійке уявлення про те, що вдосконалення системи контролю на основі реалізації такого підходу є обов'язковою умовою ефективності всієї системи контролю. У сучасній літературі підкреслюється, що лише на цій основі існує можливість зробити об'єктивний висновок про зміну сторін підготовленості спортсменів, виробити об'єктивні критерії навантаження з урахуванням оптимізації співвідношення «доза-ефект» впливу [16, с. 824-828]. Останні обставини розглядаються невід'ємною умовою сучасної системи контролю.

Реалізація такого підходу має принципове значення для періоду безпосередньої підготовки до змагань і, власне, в процесі самого змагального періоду. Це пов'язано з тим, що в цей період для збільшення спеціальної підготовленості набуває великого значення фактор мобілізації функціональних можливостей, при цьому навантаження більшою мірою спрямоване на стимуляцію відновних реакцій і працездатності спортсменів [17, с. 254-261]. Добре відомо, що мобілізаційні можливості безпосередньо пов'язані з високим рівнем реактивності організму [13, 14]. В умовах практичної реалізації контролю в системі підготовки спортсменів ця властивість проявляється, виходячи з оцінки здатності спортсменів швидко, адекватно і повною мірою, реактивно реагувати на спеціальні фізичні навантаження спортсменів. Очевидно, що в цих умовах особливого значення набуває та система управління, яка включає засоби і методи контролю, що забезпечують оцінку цієї функціональної властивості організму у звичайних умовах тренувального процесу спортсменів [14, с. 177-182].

Отже, стає очевидним, що сучасна система контролю припускає інтеграцію засобів і методів оцінки спеціальної працездатності, які складають змістову основу двох взаємозв'язаних напрямків його реалізації на етапі безпосередньої підготовки до змагань. Усе це створює основу для вироблення більш точних критеріїв контролю і формування доказової бази для рекомендації до їхнього застосування в системі підготовки кваліфікованих боксерів.

Важливою обставиною при формуванні власного дослідницького підходу є використання емпіричного досвіду, накопиченого в системі контролю й оцінки працездатності в боксі, а також досвіду досліджень функціонального забезпечення змагальної діяльності спортсменів, у тому числі в умовах, які моделюють змагальну діяльність у спорті [11, 16].

Процес діагностики, як науково-методична діяльність педагога, є безперервним і тривимірним у часі – з урахуванням минулого, констатацією сучасного і прогнозуванням майбутнього стану конкретного спортсмена.

Упорядкована система комплексного збору інформації про рівень тренуваності спортсменів за раніше відпрацьованими, найбільш інформативними показниками дозволяє розглядати СПСД (спортивно-педагогічну систему діагностики) як дієвий засіб керування тренувальним процесом [11, с. 133-139].

Виконання діагностичної процедури є найбільш продуктивним за умови використання спеціальних, сформованих для різних етапів підготовленості модельно діагностичних комплексів (МДК). МДК – стандартизований, мінімізований набір показників, що характеризують основні сторони підготовленості. На відміну від блоку тестів, МДК, по-перше, повинен складатися із тих самих показників, які визначають модельні характеристики на річних етапах і періодах підготовки; по-друге, ці помічники повинні нести інформативне і прогностичне навантаження; по-третє, показники, включені до МДК, мають відповідати всім вимогам теорії тестів.

Керівна педагогічна функція за допомогою МДК здійснюється за рахунок корекції тренувального процесу за такими напрямками: «підтягування» відстаючих показників тренуваності; акцентування уваги на розвитку провідних показників тренуваності; комплексний вплив на провідні і відстаючі показники тренуваності.

Дослідження показали, що «підтягування» відстаючих показників підвищує рівень тренуваності загалом, підсилює надійність спортивної діяльності, але в подальшому майже не позначається на підвищенні спортивних результатів. Акцентований вплив на індивідуально провідні показники в цілому підвищує загальний рівень тренуваності і сприяє зростанню спортивних досягнень, проте надійність діяльності спортсмена істотно знижується.

Найбільш ефективною бачиться корекція за схемою: підготовчий період – акцентування уваги на відстаючих параметрах, змагальний період – акцентування уваги на індивідуально ведучих параметрах тренуваності [3, с. 84].

Аналізуючи літературні джерела, дійшли висновку, що для визначення спортивної працездатності необхідно дослідити реакцію організму на навантаження, які відображають основні сторони підготовки спортсменів і безпосередньо впливають на змагальну діяльність. Більшість авторів переконані доцільно розробити систему тестів діагностичного контролю, що відображають ці показники і дозволять оцінити динаміку їхнього розвитку на різних етапах підготовки.

Дослідженнями Т.І. Макарової [1966] було встановлено, що реакція організму на навантаження визначається, з одного боку, адекватністю цих навантажень, а з іншого – станом тренуваності спортсмена. До подібних висновків приходять група авторів, які підтверджують, що загально-фізичні і спеціальні тести не однозначно розкривають функціональний стан спортсмена [6, с. 70-82].

Необхідна умова системного підходу в тестуванні підготовки спортсменів полягає у визначенні інформативних критеріїв, що мають високі кореляційні зв'язки зі спортивним результатом, а також між відмітними ознаками і характерними особливостями окремих сторін підготовки спортсменів [7, с. 202-209].

Для тестування рівня тренуваності спортсменів найбільш оптимальним є метод максимальних спеціалізованих навантажень. Застосування стандартних навантажень середньої інтенсивності нераціональне, оскільки вони неадекватні параметрам змагальної діяльності [2, с. 50-56]. На нашу думку, тестування за допомогою максимальних навантажень відповідає завданням визначення рівня тренуваності в конкретних видах спорту, а метод стандартних навантажень кращий для визначення загального стану працездатності людини.

Отже, сучасне тестування тренуваності в боксі вимагає:

- 1) застосування методу максимальних спеціалізованих навантажень;
- 2) точного обліку всіх параметрів виконання спеціальної роботи;
- 3) змінності й ациклічності виконання тестуючих вправ;
- 4) системного підходу в оцінці тренуваності з урахуванням, як найбільшої кількості визначальних її чинників;
- 5) залучення до розшифровки результатів методів багатовимірного статистичного аналізу [12, с. 144].

Отже, спортивно-педагогічна система діагностики органічно інтегрується в цілісну систему підготовки спортсмена як метод, що об'єднує функції контролю, моделювання і прогнозування. Формування логічно обґрунтованих корекцій тренувального процесу за даними діагностики ставить цей метод у розряд основних факторів якісної оптимізації функцій керування підготовкою спортсмена.

У результаті проведеного аналізу встановлено, існує об'єктивна необхідність теоретичного та експериментального обґрунтування розробки індивідуальних моделей підготовленості до змагань єдиноборців різної кваліфікації на основі їх працездатності. Розробка і використання моделей пов'язані з процесом побудови, вивчення і використання моделей для визначення й уточнення характеристики та оптимізації процесу спортивної підготовки й участі в змаганнях – моделюванням.

Методи і види прогнозування мають певне значення в спорті, але особлива складність прогнозування спостерігається саме в єдиноборствах, де від правильної попередньої оцінки ходу спортивної боротьби, особливостей суддівства, можливостей основних суперників, точного прогнозу їх техніко-тактичних рішень більшою мірою може залежати не тільки результат окремих зустрічей, але й змагання загалом.

Процес зіставлення реальних показників тренуваності із результатами прогнозування дозволяє виявити ступінь розбіжності реального й запланованого, задавати коригувальні вправи, в цілому – керувати тренуваністю.

Список використаних джерел

1. Донец А.В. Формирование системы контроля спортсменов-единоборцев на этапе непосредственной подготовки к соревнованиям / А.В. Донец, С.В. Киприч // Наук. практ. журнал Південного наукового центру НАПН України [Наука та освіта]. – № 4 – 2013. – С. 123-129.
2. Донець О.В. Критерії інформативності про рівень розвитку фізичної якості гнучкості кікбоксерів на початковому етапі тренування / О.В. Донець // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фіз. виховання і здоров'я людини. – Львів, 2013. – Вип.17, Т.1. – С. 50-56.
3. Запорожанов В.О. Контроль в спортивной тренировке / В.О. Запорожанов. – Киев : Здоровье, 1988. – 144 с.
4. Кочур А.Г. Индивидуализация методов тактической подготовки боксёров высокой квалификации / А.Г. Кочур. – Київ : КГИФКК, 1987. – 177 с.
5. Латышенко А.П. Управление индивидуальной динамикой психических состояний в процессе предсоревновательной подготовки боксера: автореф. дис. канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной физической культуры» / А.П. Латышенко; Государственный центральный ордена Ленина институт физической культуры. – Москва, 1972. – 19 с.
6. Макарова Т.Н. Влияние физической нагрузки максимальной интенсивности на функциональное состояние нервно-мышечной системы у спортсменов в процессе роста тренированности / Т.Н. Макарова // Проблемы физиологии спорта. – Москва : ФиС, 1966. – С. 70-82.
7. Маркина Н.Н. Свойства нервной системы как лимитирующий фактор в реализации модельных характеристик фехтовальщиков / Н.Н. Маркина, В.Н. Клещев // Психология спортивной деятельности. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1985. – С. 202-209.
8. Муфтахина Р.М. Средства восстановления применяемые в боксе на современном этапе / Р.М. Муфтахина // Сборник материалов I межвузовской научно-практической конференции. – Уфа : БашИФК, 2008. – С. 65-70.
9. Пилюян Р.А. Индивидуализация подготовки спортсменов в видах единоборства: автореф. дис. пед. наук: [спец.] 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной физической культуры» / Р.А. Пилюян; Гос. цент. Инст. физ. культуры. – Москва, 1985. – 48 с.
10. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В.Н. Платонов. – Киев : Олимпийская литература, 2004. – 808 с.
11. Савчин М.П. Тренуваність боксера та її діагностика : Учебний посібник / М.П. Савчин. – Київ : Нора-прінт, 2003. – 220 с.
12. Юзайтис В.С. Экспериментальные исследования методики педагогического контроля за некоторыми показателями функциональной подготовленности боксеров : автореф. дис. канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания и спортивной тренировки» / В.С. Юзайтис. – Киев, 1973. – 25 с.
13. Babb T. Hyperventilation with He-O(2) breathing is not decreased by superimposed external resistance / T.G. Babb, D.S. DeLorey // Respir Physiol Neurobiol. – 2002, Oct. – V.133. – No 1-2. – P. 139
14. Baldari C. VO2 max, ventilatory and anaerobic thresholds in rhythmic gymnast and young female dancers / C. Baldari, L. Guidetti // The Journal of sports medicine and physical fitness. – 2001, Jun. – V. 41. – No 2. – P. 177-182.

15. Foster C. Blood lactate, respiratory, heart rate markers on the capacity for sustained exercise / C. Foster, H.M. Cotter // *Physiological assessment of human fitness*. –Champaign, IL, Human Kinetics, 2006. –P. 63-76.
16. Maestu J. Electromyographic and Neuromuscular Fatigue Thresholds as Concepts of Fatigue / J. Maestu, A. Cicchella, P. Purge, S. Ruosi, J. Jurimae, T. Jurimae // *The Journal of Strength and Conditioning Research*. – 2006. – Nov 1; 20(4). – P. 824-828.
17. Ogawa T. Intermittent short-term graded running performance in middle-distance runners in hypobaric hypoxia / T. Ogawa, K. Ohba, Y. Nabekura, J. Nagai, K. Hayashi, H. Wada, T. Nishiyasu // *European Journal of Applied Physiology*. – 2005. – June. –V. 94. – No 3. –P. 254-261.
18. Taylor S. A. The reproducibility of estimates of critical power and anaerobic work capacity in upper-body exercise / S. A. Taylor, A. M. Batterham // *European Journal of Applied Physiology*. – 2002. – Vol. 87, №1. – P. 43-49.

The article deals with sport and pedagogical system of diagnostics as a means of management of boxers' training. The author supposes, that diagnostics and control of the special capacity of sportsmen during the protracted period has spontaneous empiric character. The level of training boxers during all the historical time of existence of boxing is determined subjectively, without quantitative descriptions of sportsmen's readiness to the competitions. In author's opinion, the important condition of training perfection is objectification of knowledge about the structure of sportsman's preparation taking into account both general conformities to the sporting trade and individual possibilities of a sportsman. Therefore the researches is directed on determination of quantitative group and individual model descriptions of boxers and proper checking system, on the basis of which the correction of training process seems perspective sufficiently.

Understanding that optimization and perfection of training process control, namely, acceptance of pedagogical decisions on the correction of preparation process, the analysis of formed skills, real and prognostication of the future level of sportsmen's preparations are needed. The author determines the use of pedagogical method as the most perspective one, which combines the tasks, analysis and control, design and prognostication, and determining of such concept as the sport and pedagogical system of diagnostics.

Key words: *sport and pedagogical system, diagnostics, control, special capacity, model descriptions, optimization, training process, sportsmen.*

УДК 004:378

Тарас Кобильник
Taras Kobylnyk

ОПРАЦЮВАННЯ СТАТИСТИЧНИХ ДАНИХ ЗАСОБАМИ ПАКЕТУ R PROCESSING STATISTICAL DATA WITH PACKAGE R

Стаття присвячена аналізу статистичного програмного середовища R. У статті наведено переваги та недоліки R, приклади його використання для розв'язування окремих задач математичної статистики, зокрема побудова дискретного та інтервального статистичних рядів, емпіричної функції розподілу статистичних ймовірностей та обчислення окремих характеристик вибірки.

Ключові слова: *дискретний статистичний ряд, інтервальний статистичний ряд, функція розподілу статистичних ймовірностей, статистичне програмне середовище R.*

Для експериментальних досліджень, зокрема психолого-педагогічних та соціологічних, використовуються різноманітні статистичні методи для перевірки висунутих гіпотез, побудови статистичних моделей об'єктів, явищ, закономірностей і процесів. У всіх методах враховується випадковий характер реальних явищ і процесів.

Зрозуміло, що опрацювання експериментальних даних неможливе без використання комп'ютерів із відповідним програмним забезпеченням. Існує широкий вибір програмного

забезпечення як загального, так спеціального призначення для опрацювання експериментальних даних.

Стандартні статистичні методи опрацювання експериментальних даних реалізовані в електронних таблицях та табличних процесорах (Lotus, QuatroPro MS Excel, OpenOffice.org Calc тощо), системах комп'ютерної математики (Gran1, Maple, Mathematica, Matlab, Maxima та ін.), спеціалізованих пакетах (R, SPSS, Statistica тощо).

В умовах значної кількості прикладних програм для опрацювання статистичних даних постає проблема вибору. Використання табличних процесорів (наприклад, MS Excel, OpenOffice.org Calc) доцільне у випадках, коли необхідно виконувати прості статистичні операції, зокрема побудову варіаційного ряду, обчислення описових статистик, побудови деяких типів графіків, проведення деяких видів аналізу. Тобто повноцінне статистичне опрацювання експериментальних даних засобами табличних процесорів неможливе: це офісні програми, а не спеціалізовані, наукові.

Комбінувати різні статистичні методи, аналізувати проміжні результати дослідження, створювати власні пакети розширень і формувати звіти в зручному для себе вигляді можна з використанням комерційних обчислювальних систем (Matlab, Mathematica, SPSS, Statistica та інших). Альтернативою таким програмним засобам є вільно поширювані програмні засоби: система комп'ютерної математики Maxima та/або середовище для статистичного опрацювання експериментальних даних R.

У підручнику з теорії ймовірностей та математичної статистики [5] для побудови графічних зображень, обчислення значень виразів, визначених інтегралів, аналізу статистичних даних, визначення числових характеристик розподілів ймовірностей, в тому числі статистичних, передбачається використання програм Gran1 [4].

У книзі [15] аналізуються можливості використання електронних таблиць OpenOffice.org Calc на прикладах задач з курсів економічного циклу.

У посібнику [8] показано у порівнянні пакетів SPSS, Statistica та табличного процесора MS Excel для обчислення параметрів розподілів ймовірностей випадкової величини, виконання параметричного та непараметричного порівняння двох та більше зв'язних та незв'язних вибірок, у тому числі одно- та двофакторного дисперсійного аналізу, критерії порівняння емпіричних розподілів та перевірки нормальності емпіричних розподілів випадкової величини, виконання дискримінантного та кластерного аналізу; інструментарій для графічного подання результатів та засоби формування звітів.

У навчальному посібнику [3] показано можливості практичного застосування комп'ютерних програм, зокрема, табличного процесора Excel і прикладних програм Statistica і EViews для моделювання діяльності підприємств.

У навчальному посібнику [9] описано статистичний аналіз даних за допомогою програмного середовища R. Містить загальні рекомендації з користування пакетом. Особливу увагу приділено застосуванню R до прикладних задач математичної статистики, а також розбору прикладів застосування до реальних даних.

Власне характеристики програмного середовища R та можливостей його використання до розв'язування окремих задач статистики і присвячена стаття.

Для програмного забезпечення для проведення статистичного аналізу характерним є [12]:

- широкий набір стандартних статистичних методів та засобами графічного подання даних і результатів їхнього аналізу;
- легкість для швидкого опанування;
- можливість використання для опрацювання великих баз даних та обміну даними з іншими програмами (зокрема статистичними пакетами) та базами даних.

Усім цим характеристикам відповідає статистичне середовище R. Перш за все R – мова програмування для статистичного опрацювання даних та графічного їх подання. Це вільне програмне середовище з відкритим кодом, що поширюється в рамках проекту GNU [11]. Широке навчання статистики на основі пакетів цього середовища і всесвітня підтримка

науковим співтовариством обумовили те, що наведення скриптів R поступово стає загальноновизнаним «стандартом» як в журнальних публікаціях, так і в неформальному спілкуванні науковців усього світу [10]. Додаткової популярності R дало створення центральної системи зберігання і розповсюдження пакетів – CRAN (Comprehensive R Archive Network — <http://cran.r-project.org>). Статистичні алгоритми, як правило, виконуються у вигляді скриптів і зібрані у пакети (packages) R. При інсталяції разом з базовою програмою інсталюються й основні пакети, у яких реалізовано найбільш популярні методи статистичного опрацювання даних. Частина цих пакетів автоматично завантажується при запуску R. Решту можна завантажити, використовуючи функцію `library`, наприклад `library(xlsx)` – завантажується пакет `xlsx`, що використовується для імпортування даних з Excel-файлів з розширенням `xlsx` в R.

Виокремлюють такі переваги та недоліки пакета R [6]:

- 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 реалізація під операційні системи Windows, Mac OS X, 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;
- функції пакетів розширень застосовуються у всіх галузях науки, де використовується статистичний аналіз;

- вбудована система допомоги та підказок;

- хороша графічна візуалізація подання даних та результатів їхнього аналізу;

- можливість самостійного написання необхідних функцій;

- багато літератури з R у вільному доступі.

Серед недоліків необхідно відзначити:

- на відміну від більшості комерційних програм R має не графічний інтерфейс, а інтерфейс командного рядка, тому треба знати необхідні для роботи функції та синтаксис мови програмування (для роботи з графічним інтерфейсом необхідно проінсталювати пакет `Rcmdr`);

- небагато літератури з R українською (російською) мовою (в основному література англійською).

Дані можна вводити з клавіатури або імпортувати з текстових файлів, електронних таблиць (MS Excel, Calc та інших), статистичних пакетів (SPSS, SAS, STATA, Statistica та інших), систем комп'ютерної математики (Matlab, Mathematica та інших), систем управління базами даних (наприклад, MS Access, Oracle). Для аналізу таблиць великої розмірності дані доцільно зберігати за допомогою програмних засобів відмінних від R. Потім створені файли з даними імпортувати у середовище R. Детальні відомості з імпорту даних в пакет R є доступними за web-адресою <http://cran.r-project.org/doc/manuals/R-data.pdf>.

Зазначають такі правила імпортування даних у R [10, с. 37]:

- таблиця даних не повинна містити порожніх клітинок. Якщо ж з певних причин деякі значення відсутні, то замість них необхідно ввести NA;

- таблицю з даними рекомендується перетворити у текстовий файл (з розширенням `.txt`), в якому значення змінних розділені знаками табуляції (tab-delimited files) або файли з розширенням `.csv` (comma separated values), в яких значення змінних розділені комами або іншими розділовими символами;

- першим рядком у таблиці рекомендується задавати заголовки стовпців-змінних. Такий рядок – зручний, проте не обов'язковий елемент таблиці. Якщо він відсутній, то про це повідомляється в описі функції, за якою буде здійснюватися імпортування таблиці в R (наприклад, `read.table`). Першим елементом наступних рядків може бути заголовок рядка (якщо такий передбачений), після чого в таблиці задаються значення змінних.

Рекомендується для задання текстових величини використовувати літери латинського алфавіту (з метою уникнення проблем з кодуванням). Файл, що необхідно імпортувати, рекомендується помістити в робочу папку програми (для визначення робочої папки викорис-

товується функція `getwd`), тобто папку, в якій R за замовчуванням буде «намагатися» відшукати цей файл або безпосередньо вказати адресу розміщення цього файлу.

У статистичному середовищі R містяться всі необхідні оператори розгалуження та циклічні структури для програмування. Також у R можна створювати функції-користувача. Крім того, у R містяться функції для розв'язування рівнянь та їх систем, задач інтегрального та диференціального числення, умовної та безумовної оптимізації.

У програмі R реалізовано значна частина дискретних та неперервних розподілів ймовірностей значень випадкової величини.

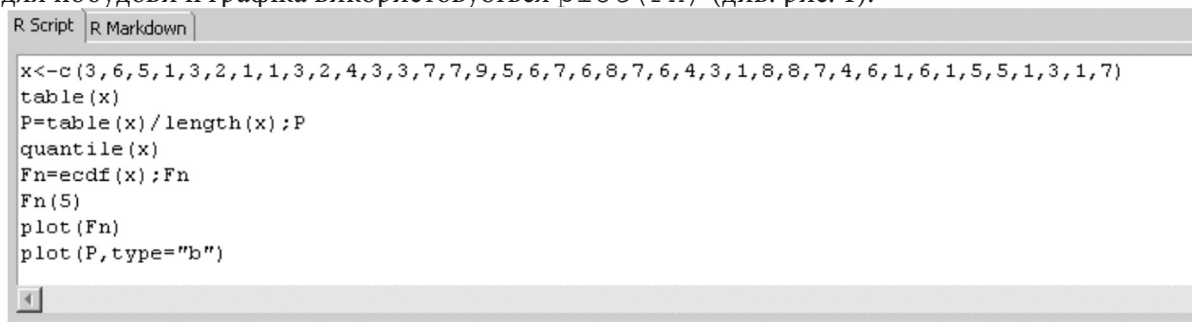
Як приклад, розглянемо побудову дискретного варіаційного ряду.

Приклад 1. Під час опитування групи учнів за тестом Кеттела отримано такі значення фактора O: 3, 6, 5, 1, 3, 2, 1, 1, 3, 2, 4, 3, 3, 7, 7, 9, 5, 6, 7, 6, 8, 7, 6, 4, 3, 1, 8, 8, 7, 4, 6, 1, 6, 1, 5, 5, 1, 3, 1, 7. Знайти статистичний розподіл вибірки, емпіричну функцію розподілу, побудувати полігн відносних частот та графік емпіричної функції розподілу. Визначити медіану та квартилі емпіричного розподілу [1, с. 53].

Розв'язування. Змінній x надається значення вибірки:

$x \leftarrow c(3, 6, 5, 1, 3, 2, 1, 1, 3, 2, 4, 3, 3, 7, 7, 9, 5, 6, 7, 6, 8, 7, 6, 4, 3, 1, 8, 8, 7, 4, 6, 1, 6, 1, 5, 5, 1, 3, 1, 7)$.

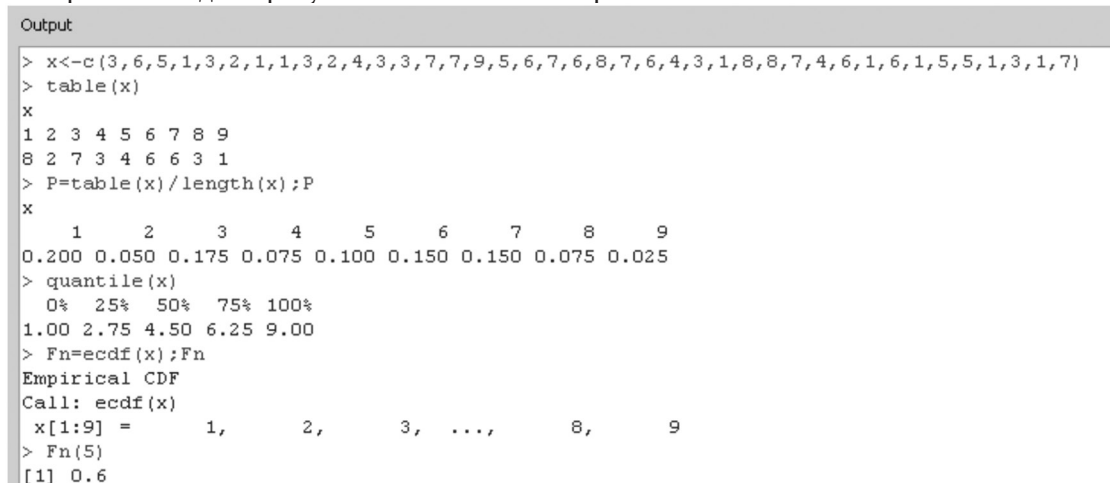
Для побудови дискретного ряду статистичних ймовірностей використовується вираз `table(x)/length(x)`, де за оператором `length(x)` визначається обсяг вибірки. За оператором `quantile(x)` визначаються квантілі, а за `ecdf(x)` – емпірична функція розподілу. Слід зауважити, що емпірична функція розподілу не виводиться у звичному вигляді. Для обчислення значення емпіричної функції розподілу чи побудови її графіка необхідно результат оператора `ecdf` присвоїти деякій змінній (у даному випадку $F_n = \text{ecdf}(x)$). Для обчислення значення емпіричної функції розподілу використовується запис `Fn(t)`, де t – деяке число, а для побудови її графіка використовується `plot(Fn)` (див. рис. 1).



```
R Script | R Markdown
x<-c(3,6,5,1,3,2,1,1,3,2,4,3,3,7,7,9,5,6,7,6,8,7,6,4,3,1,8,8,7,4,6,1,6,1,5,5,1,3,1,7)
table(x)
P=table(x)/length(x);P
quantile(x)
Fn=ecdf(x);Fn
Fn(5)
plot(Fn)
plot(P,type="b")
```

Рис. 1

На рис.2 наведено результати виконання скрипта.



```
Output
> x<-c(3,6,5,1,3,2,1,1,3,2,4,3,3,7,7,9,5,6,7,6,8,7,6,4,3,1,8,8,7,4,6,1,6,1,5,5,1,3,1,7)
> table(x)
x
1 2 3 4 5 6 7 8 9
8 2 7 3 4 6 6 3 1
> P=table(x)/length(x);P
x
 1 2 3 4 5 6 7 8 9
0.200 0.050 0.175 0.075 0.100 0.150 0.150 0.075 0.025
> quantile(x)
 0% 25% 50% 75% 100%
1.00 2.75 4.50 6.25 9.00
> Fn=ecdf(x);Fn
Empirical CDF
Call: ecdf(x)
 x[1:9] = 1, 2, 3, ..., 8, 9
> Fn(5)
[1] 0.6
```

Рис. 2

В окремих вікнах виводяться полігон відносних частот (рис. 3) та графік емпіричної функції розподілу статистичних ймовірностей (рис. 4).

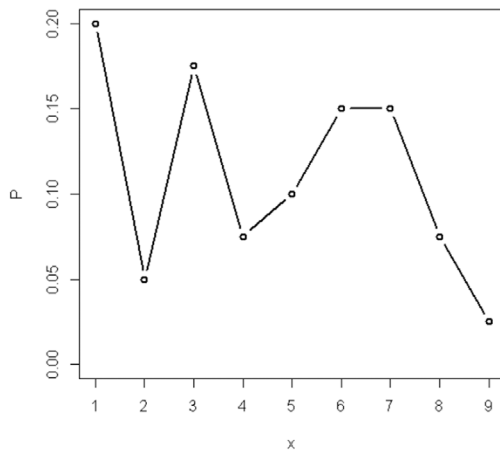


Рис. 3

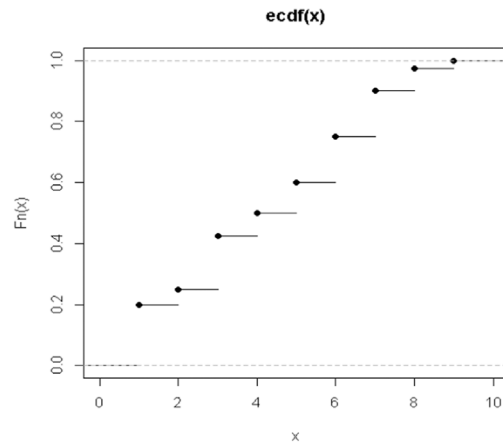


Рис. 4

Оскільки для даного розподілу квантілі визначаються неоднозначно, то в якості квантілів обираються середини відповідних проміжків. Тому за функцією `quantile` отримуються такі значення квантілів: $q_{1/4}=2.75$, $q_{1/2}=4.5$, $q_{3/4}=6.75$.

Зауваження. У вітчизняній літературі з теорії ймовірностей та математичної статистики, зокрема [2, 5, 7], функція розподілу статистичних ймовірностей тлумачиться як статистична ймовірність потрапляння у множину $(-\infty; x)$ спостережних значень випадкової величини x , тобто $F_{xX}^*(x) = P_{xX}^*((-\infty; x))$. У зарубіжній літературі [13; 14; 16] таке поняття тлумачиться як $F_{xX}^*(x) = P_{xX}^*((-\infty; x])$, тобто права межа інтервалу включається, що є суттєвим у дослідженні дискретних величин. Саме так, як у зарубіжній літературі з теорії ймовірностей та математичної статистики, у програмному середовищі R реалізована функція розподілу статистичних ймовірностей, на що треба звертати увагу під час розв'язування задач.

Приклад 2 [1, с. 54]. Час (у секундах) затрачений кожним із 124 учнів VII класу на розв'язування задач з фізики становить:

52 62 69 129 75 65 11 41 22 27 52 46 49 106 14.7 73 84 73 47 81 193 119 87 17.5 24 55 37 131
56 62 69 66 47 60 76 71 91 104 61 59 55 31 45 52 61 53 42 47 53 25 48 87 85 30.5 40 85 49.2 52 54.4
24.6 33.3 51.5 49.2 42.4 54.4 30 53.5 32.8 58 37 42 38 24 28 23 28 40 41 29 39 28 30 25 30 23 23 35 21
32 34 39 10 23 22 42 27 39 39 46 60 102 22 53 44.5 90 98 67 49 142 71 30 41 144 50 28 28 27 35 38
40.8 53.8 40.8 158 135.

Побудувати інтервальний варіаційний ряд, знайти квантілі розподілу.

Розв'язування. Дані містяться у файлі `dani1.txt`. Для їх імпортування використовується функція `read.table`. За функцією `as.numeric` дані зводяться до вигляду `.`. За функцією `cut` межі зміни часу, затраченого учнями на розв'язуванні задач, поділяється на кілька інтервалів (у даному випадку на 15).

```
x<-read.table("c:/dani1.txt", header=FALSE, sep="," );
x<-as.numeric(x);
rozpodil=cut(x,breaks=c(5,18,31,44,57,70,83,96,109,122,135,148,161,
,174,187,200),labels=c(,(5;18]','(18;31]','
,(31;44]','(44;57]','(57;70]','(70;83]','(83;96]','(96;109]','(109
;122]','(122;135]','(135;148]','
,(148;161]','(161;174]','(174;187]','(187;200]'));
stat_ryad=table(rozpodil);stat_ryad
stat_ryad/length(x)
quantile(x)
```

```

Output
rozpodil
(5;18] (18;31] (31;44] (44;57] (57;70] (70;83] (83;96] (96;109] (109;122] (122;135] (135;148] (148;161]
4 28 25 28 13 7 7 4 1 3 2 1
(161;174] (174;187] (187;200]
0 0 1

> stat_ryad/length(x)
rozpodil
(5;18] (18;31] (31;44] (44;57] (57;70] (70;83] (83;96] (96;109] (109;122] (122;135]
0.032258065 0.225806452 0.201612903 0.225806452 0.104838710 0.056451613 0.056451613 0.032258065 0.008064516 0.024193548
(135;148] (148;161] (161;174] (174;187] (187;200]
0.016129032 0.008064516 0.000000000 0.000000000 0.008064516

> quantile(x)
0% 25% 50% 75% 100%
10.000 30.875 47.000 62.750 193.000

> hist(x,breaks=15)

```

Рис. 5

В окремому вікні подається гістограма (рис. 6).

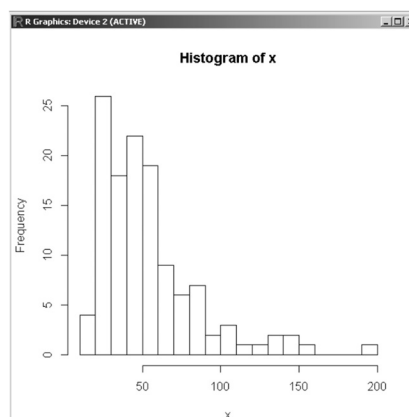


Рис. 6

R – вільно поширюване програмне середовище для опрацювання статистичних даних. Статистичне середовище R є однією з кращих програм для навчання студентів інформатичних та фізико-математичних спеціальностей статистичних методів аналізу експериментальних даних, враховуючи безкоштовність та можливість роботи під управлінням різних операційних систем, в тому числі і Linux. У середовищі R реалізовані всі основні методи статистичного аналізу, включаючи дисперсійний, кореляційно-регресійний, факторний, дискримінантний, кластерний. Є можливість здійснювати аналіз часових рядів.

Подальші дослідження будуть спрямовані на аналіз можливостей використання статистичного середовища R у навчальному процесі педагогічного університету, зокрема для вивчення дисциплін «Аналіз даних», «Моделювання інформаційних та випадкових процесів», «Нейронні мережі».

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. Гихман И.И. Теория вероятностей и математическая статистика / И.И. Гихман, А.В. Скороход, М.И. Ядренко – Київ : Вища школа, 1979. – 408 с.
3. Єлейко В.І. Економетричний аналіз діяльності підприємств : Навчальний посібник / В.І. Єлейко, Р.Д. Боднар, М.Я. Демчишин – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2011. – 362 с.
4. Жалдак М.І. Математика з комп'ютером : посібник для вчителів. – 2-ге вид. / М.І. Жалдак, Ю.В. Горошко, Є.Ф. Вінниченко – Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 282 с.
5. Жалдак М.І. Теорія ймовірностей і математична статистика : Підручник для студентів фізико-математичних та інформатичних спеціальностей педагогічних університетів. Видання третє, перероблене і доповнене / М.І. Жалдак, Н.М. Кузьміна, Г.О. Михалін. – Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – 705 с.

6. Зарядов И.С. Введение в статистический пакет R: типы переменных, структуры данных, чтение и запись информации, графика : учебно-методическое пособие / И.С. Зарядов. – Москва : Издательство Российского университета дружбы народов, 2010. – 208 с.
7. Колмогоров А.Н. Основные понятия теории вероятностей / А.Н. Колмогоров. – Москва : Наука, 1974. – 132 с.
8. Лупан І.В. Комп'ютерні статистичні пакети: навчально-методичний посібник. – Кіровоград, 2010. – 218 с.
9. Майборода Р.Є. Аналіз даних за допомогою пакета R: Навчальний посібник / Р.Є. Майборода, О.В. Сугакова. – 2015. – 65 с.
10. Мастицкий С.Э. Статистический анализ и визуализация данных с помощью R: Электронная книга [Электронный ресурс] / С.Э. Мастицкий, В.К. Шитиков. – Режим доступа: <http://r-analytics.blogspot.com>
11. Наглядная статистика. Используем R! / А.Б. Шипунов, Е.М. Балдин, П.А. Волкова, А.И. Коробейников, С.А. Назарова, С.В. Петров, В.Г. Суфиянов. – Москва : ДМК Пресс, 2012. – 298 с.
12. Тюрин Ю.Н. Статистический анализ данных на компьютере / Ю.Н. Тюрин, А.А. Макарова; под ред. В. Э. Фигурнова. – Москва : ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
13. A Modern Introduction to Probability and Statistics : Understanding Why and How / F.M. Dekking... [etal.]. – Springer-Verlag London Limited, 2005. – 483 p.
14. Durrett R. Probability: Theory and Examples / R. Durrett [Fourth Edition] : – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 440 p.
15. OpenOffice.org: Теория и практика / И. Хахаев, В. Машков, Г. Губкина и др. – Москва : ALT Linux ; БИНОМ. Лаборатория знаний, 2008. – 319 с.
16. Ugarte M.D. Probability and statistics with R / Ugarte M.D., Militino A.F., Arnholt A.T. – Boca Raton, London, New York : CRC Press, Taylor&Francis Group, 2008. – 700 p.

Different statistical methods to test the hypothesis, building statistical models of objects, events, patterns and processes are used or experimental studies, including psychological, pedagogical and sociological researches. All methods take into account the random nature of real phenomena and processes.

Statistical methods of analysis of experimental data are used for researches in various fields of science. Data processing is impossible without the use of computers with appropriate software. For processing experimental data there is a wide range of software, both general for special purposes, including spreadsheet, computer systems mathematics, statistics and statistical software packages environment.

The paper analyzes the statistical programming environment R. The package R contains all the necessary operators branching and cyclic structures for programming. Also the package R allows to create a feature-user. In addition, R contains functions for solving equations and their systems, problems of integral and differential calculus, conditional and unconditional optimization. All basic methods of statistical analysis, including variance, correlation and regression, factorial, discriminant, cluster environment are implemented in R. It is also possible to analyze the time series.

The article presents recommendations on driving rules and import data in the R package. The article presents the advantages and disadvantages of R, examples of its use for solving specific problems of mathematical statistics, in particular the construction of discrete and continuous series, distribution function of statistical probability and the calculation of certain characteristics of the sample.

Further studies will be used to analyze the possibilities of using the statistical environment R in educational process of a Pedagogical University, while studying the disciplines "Data Analysis", "Modelling of Information and Random Processes", "Neural Networks".

Key words: *discrete series, continuous series, empirical cumulative distribution function, statistical software environment R.*

УДК 372.833:37.035.3

Олександр Корець
Oleksandr Korets'

НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

DIRECTIONS OF FORMING FUTURE TECHNOLOGY TEACHER'S TECHNICAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF STUDY OF PHYSICAL AND MATHEMATICAL DISCIPLINES

У статті визначено основні напрями формування технічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі вивчення фізико-математичних дисциплін, а також обґрунтована поетапність упровадження відповідного програмного забезпечення фізико-математичного сегменту до навчального процесу підготовки бакалаврів технологічної освіти. Обґрунтовано доцільність розробки алгоритму та побудови математичних моделей методом найменших квадратів із використанням комп'ютера. Доведено, що формування технічної компетентності майбутніх учителів технологій зводиться результативно до сформованості крім усього іншого математичної, інформативної і технічної культури. Представлена поетапна схема впровадження програмного забезпечення фізико-математичних дисциплін, спрямованого на формування технічної компетентності у системі професійної підготовки бакалаврів технологічної освіти. Визначені основні напрями формування технічної компетентності майбутніх учителів технологій, серед яких вагоме місце відводиться формуванню математичної та технічної культури фахівців.

Ключові слова: технічна компетентність, фізико-математичні дисципліни, технологічна освіта, математичні моделі та методи, математична культура.

Зважаючи на той факт, що дослідниками проводилися аналіз та науково-методичні розробки загалом професійної підготовки фахівців техніко-технологічної освіти, серед яких перше місце відводилося психолого-педагогічній та науково-предметній підготовці, то проблеми наукового обґрунтування структури та змісту вивчення фізико-математичних дисциплін, їхня роль у формуванні технічної компетентності майбутніх учителів майже не досліджувалася.

Необхідність ознайомлення учнів із сучасними досягненнями науки і техніки, освоєння ними практики проектно-технологічної діяльності ставлять до майбутніх учителів технологій і, насамперед, до рівня їхньої технічної підготовки порівняно з наявними більш високі вимоги із розширеним спектром та обсягом техніко-технологічних знань та вмінь. Відповідно до цього вносяться корективи до змісту навчальних дисциплін загальнотехнічного та технологічного циклу, а також до навчальних курсів, які забезпечують фундаменталізацію технічної підготовки вчителів технологій. У цьому аспекті чільне місце займають фізико-математичні навчальні дисципліни, які, крім того, що вони створюють теоретичну базу для вивчення технічних дисциплін, забезпечують реалізацію пропедевтики технічної підготовки таких фахівців.

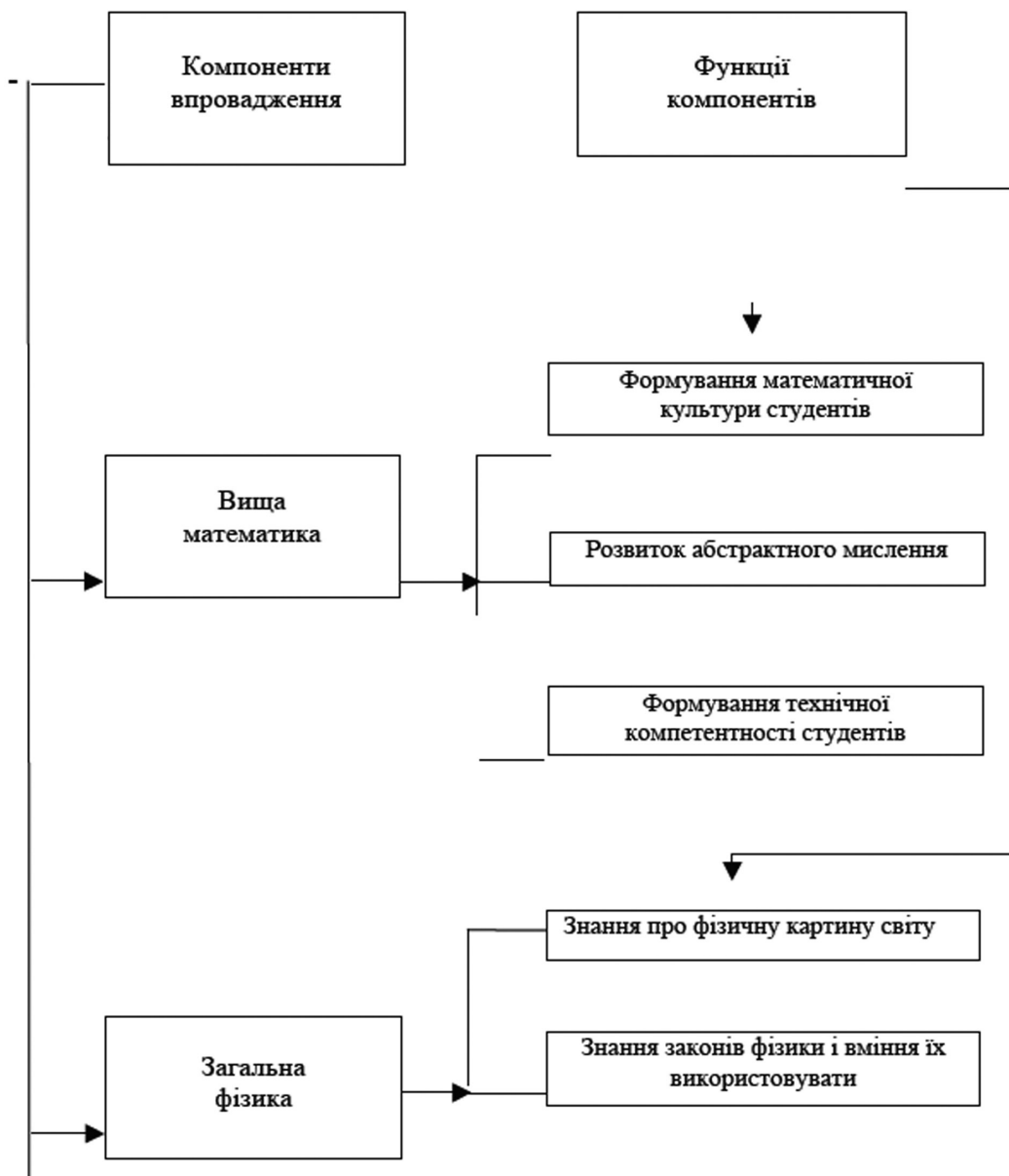
Проблему формування технічної компетентності майбутніх учителів технологій досліджували Р. С. Гуревич, А. М. Гуржій, А. В. Касперський, Д. І. Коломієць, О. М. Коберник, М. С. Корець, Є. В. Кулик, В. П. Курок, Л. Л. Макаренко, А. В. Оршанський, А. Г. Протасов, В. К. Сидоренко, Л. А. Сидорчук, Г. В. Терещук, В. П. Тименко, В. П. Титаренко, О. М. Торубара, С. І. Ткачук, Д. О. Тхоржевський, А. Ю. Цина, С. М. Яшанов та ін. Методичні засади вивчення

майбутніми вчителями технологій фізико-математичних дисциплін частково досліджували А. В. Касперський, Д. І. Коломієць, Л. В. Процак, М. В. Працьовитий, М. І. Шут та ін.

Метою статті є обґрунтування напрямів формування технічної компетентності учителів технологій у процесі вивчення фізико-математичних дисциплін, а також виокремлення етапів впровадження результатів дослідження до навчального процесу.

Напрямок впровадження компонентів формування технічної компетентності згідно проведених нами розробок [1] схематично представлена на рис.1, де чітко виділені три складові фізико-математичної підготовки: «Вища математика», «Загальна фізика», «Нові інформаційні технології», а також інтегральний показник, який у процесі формування технічної компетентності майбутніх учителів технологій є узагальнювальним і інтегративно-охоплювальним всі аспекти цього процесу на рівні достатності випускника другого курсу технологічної освіти. Як окремі функції для вищої математики виокремлено такі:

- формування математичної культури студента;
- розвиток абстрактного мислення;
- формування технічної компетентності.



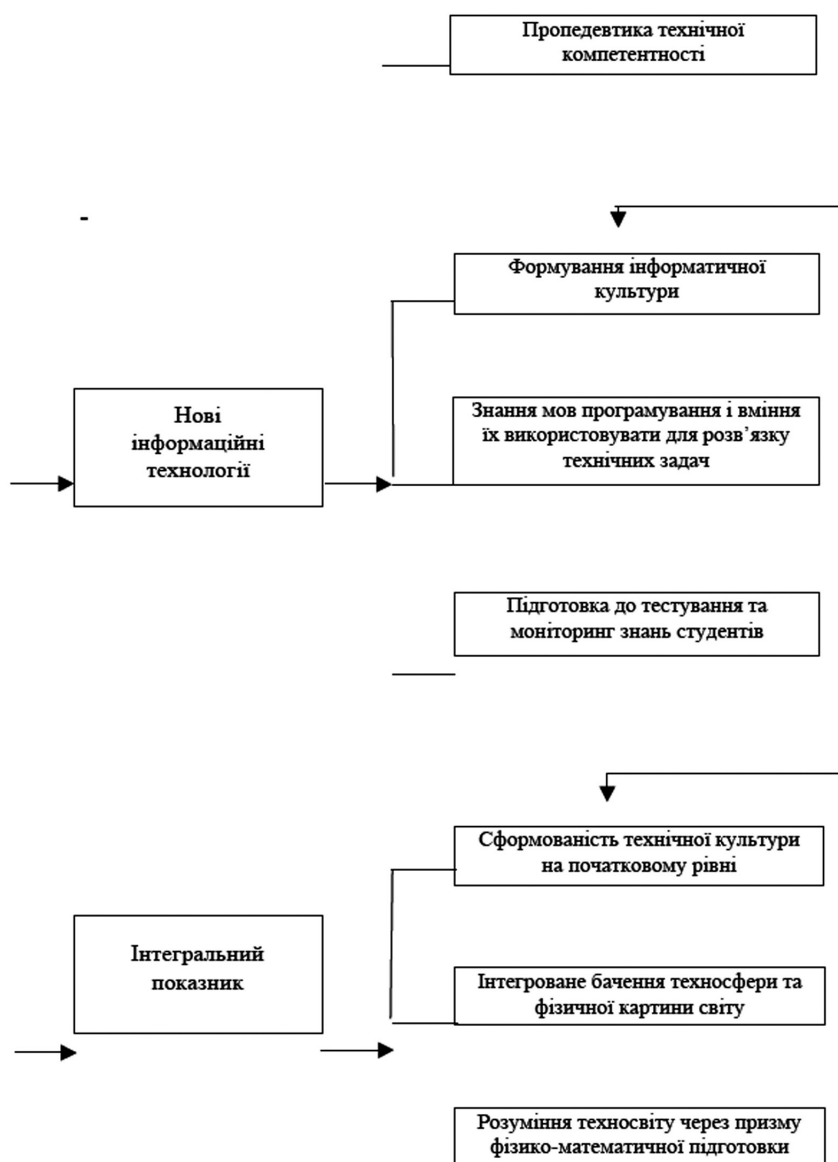


Рис.1. Схема напрямів формування технічної компетентності вчителів технологій у процесі вивчення фізико-математичних дисциплін

На загальну фізику покладаються такі функції у навчально-освітньому середовищі проведених розробок:

- дати студентам фундаментальні знання про загальну фізичну картину світу;
- озброїти студентів знаннями законів фізики і вмінням їх використовувати в техніці при розв'язку прикладних задач;
- пропедевтика технічної компетентності майбутніх учителів технологій.

До функцій нових інформаційних технологій, насамперед, відносимо:

- формування інформативної культури студента;
- опанування студентами знаннями мов програмування і вмінням їх використовувати для розв'язку технічних задач;
- бути підготовленим до тестування та моніторингу знань і умінь студентів засобами інформаційно-комп'ютерних технологій.

Інтегральний показник виступає як підсумковий і в нашому баченні впровадження результатів дослідження поєднує такі функції:

- розуміння техноосвіту через призму фізико-математичної підготовки майбутніх учителів технологій;

- інтегроване бачення техносфери, науки та фізичної картини світу;
- сформованість технічної культури майбутніх учителів технологій на початковому рівні, достатньому для проведення проходження технологічної та виробничої практики в умовах підготовки бакалавра.

Як свідчать автори [2], розв'язування прикладних технічних задач математичними методами підвищує інтерес майбутніх фахівців до вивчення математики. Оскільки застосування математики дає бажаний практичний результат, то математика стає необхідною майбутнім фахівцям. При розв'язуванні подібних задач природно відбувається інтеграція різних навчальних дисциплін у процесі становлення сучасного фахівця технологічної освіти. Розв'язування прикладних задач сприяє свідомому, якісному засвоєнню навчального матеріалу, активізує навчально-пізнавальну діяльність, створює умови для творчої самореалізації в процесі навчання. Розв'язування прикладних задач, безперечно, сприяє більш якісному засвоєнню математики, дозволяє здійснювати перенесення отриманих знань і умінь в ту чи іншу галузь, що, у свою чергу, активізує інтерес до завдань прикладного характеру і вивчення математики загалом.

Процес розв'язування прикладних задач починається з етапу математичного моделювання. Побудова математичної моделі є найбільш відповідальним і складним етапом розв'язування прикладної задачі. Реалізація цього етапу потребує багатьох важливих умінь: виокремити істотні чинники, що визначають досліджуване явище (процес); вибирати математичний апарат для побудови моделі; виокремити чинники, що викликають похибку при побудові моделі.

Математичне моделювання дає змогу не тільки обчислити конкретне значення якоїсь величини, але й досліджувати об'єкт або процес, про який йдеться в задачі, аналізуючи зміни значень шуканої величини при певних варіаціях даних, які містяться в умові задачі.

Вивчення алгоритму побудови математичних моделей методом найменших квадратів із використанням комп'ютера враховує низку особливостей, зумовлених специфікою цього напрямку підготовки майбутніх учителів технологій, а саме [3]:

- недостатній рівень базової математичної підготовки студентів технологічної освіти;
- обмежений час на вивчення вищої математики загалом та певної теми зокрема;
- необхідність на достатньому рівні ознайомлення студентів з великою різноманітністю математичних моделей, що використовуються у фізико-технічних дослідженнях;
- прикладна спрямованість навчальної дисципліни, націлена на формування фахових практичних умінь та навичок;
- необхідність навчання студентів не лише будувати математичні моделі, а й аналізувати та давати їх змістовну інтерпретацію;
- знання, вміння, навички, одержані студентами в процесі опанування цієї теми, є ключовими для їх становлення, як висококваліфікованих фахівців у майбутній професійній діяльності.

Зупинимось більш детально на одній із інтегрованих функцій – сформованості технічної культури. Оскільки сьогодні техніка супроводжує людину впродовж усього життя і відіграє суттєву роль у формуванні її характеру й поведінки, нагальним питанням є відносини та взаємозв'язки людини і машини, які визначає технічна культура. Вона стосується проблем і норм етичних відносин між собою членів виробничих колективів та їх взаємин із керівництвом, і потребує вироблення оптимальних моделей виробничих відносин із максимальною адресною прив'язкою. Технологічна культура забезпечується науковим рівнем розвитку суспільства і тому полегшує працю людини, вивільняє кількість позаробочого й вільного часу, завдяки чому людина одержує більше можливостей для розвитку і самовдосконалення. Слід зазначити такі функції культури:

- людину творча – засвоюючи досягнення культури, людина пізнає себе і визначає своє місце в суспільстві й у світі, мету свого життя;

- інформативна – збагачення людини попереднім досвідом, тобто, щоб стати культурною, людині необхідно пройти через усі епохи попередньої культури;
- регулятивна – культура створення норми і правил для організації спільного проживання людей;
- аксіологічна – встановлення ціннісних пріоритетів;
- гедоністична – спрямування та отримання задоволення, насолоди.

Технічна культура та ергономіка містять складники, які взаємодіють: людина, технічні засоби діяльності і середовище, в якому реалізується діяльність людини. Технічна культура вивчає соціально-культурні, технічні та естетичні проблеми формування гармонійного, предметного середовища, що створюється різними товарами для забезпечення найліпших умов праці, побуту та відпочинку людей. Тобто вона вивчає функціональний стан, діяльність людини або групи людей за умов сучасного виробництва, побуту, дозвілля з метою оптимізації знарядь праці, побутових товарів, умов праці тощо.

Виокремлюють два напрями розвитку культури: корегувальний і превентивний, перший з яких впливає з потреби у модернізації виробів, що вже освоєні виробництвом і виведені на ринок, а другі – пов'язані з проектуванням нової продукції. Теоретичні та практичні завдання технічна культура розв'язує у взаємодії з технічною естетикою. Взаємозв'язок технічної культури та естетики визначається законами науково-технічного розвитку світової цивілізації, але між ними також існують відмінності в методах та засобах дослідження. Ефективність формування технічної культури залежить від багатьох умов, поклавши в основу системність. Тому алгоритм її має такі складові: пошуково-аналітичний етап; аналіз та оцінка сформованості інформаційного середовища; методико-теоретичний етап визначення умов формування технічної культури; розробка програми формування технічної культури в конкретному освітньому середовищі; експериментальний етап та розробка навчально-методичного комплексу; реалізація програми формування технічної культури; аналітичний етап обробки експериментальних даних, результативність формування та моніторинг впровадження програми до освітнього середовища.

Очевидний той факт, що формування технічної компетентності майбутніх учителів технологій зводиться результативно до сформованості, крім усього іншого математичної, інформативної і технічної культури, бо сформованість технічної компетентності майбутнього вчителя технологій підпорядковано цьому інтегральному процесу, а для цього у студентів слід формувати навички культури праці, озброїти їх знаннями технічної естетики, правових основ технічної діяльності, забезпечити оволодіння змістом основних структурних компонентів, розуміння технічної культури як інтегрованого фактора розвитку гуманітарної і технічної сфери.

Наступним розглянемо, як реалізувати в системі підготовки фахівців технологічної освіти цей проект. На рис.2. представлена поетапна схема впровадження програмного забезпечення фізико-математичних дисциплін, спрямованого на формування технічної компетентності у системі професійної підготовки бакалаврів технологічної освіти. На режим апробації програмного забезпечення впливають зовнішні і внутрішні чинники. До внутрішніх чинників відносимо стан успішності студентів з фізико-математичних дисциплін, мотивація їх до вивчення вищої математики, загальної фізики, нових інформаційних технологій, налагодженість міждисциплінарних зв'язків між цими дисциплінами, реалізація наступності та послідовності у вивченні окремих тем. Зовнішні чинники лімітуються підготовленістю студентів на рівні загальноосвітньої школи із навчальних предметів: математика, фізика, інформатика, а також корегуванням державної стандартизації вищої педагогічної освіти в умовах входження її у Європейський освітній простір.

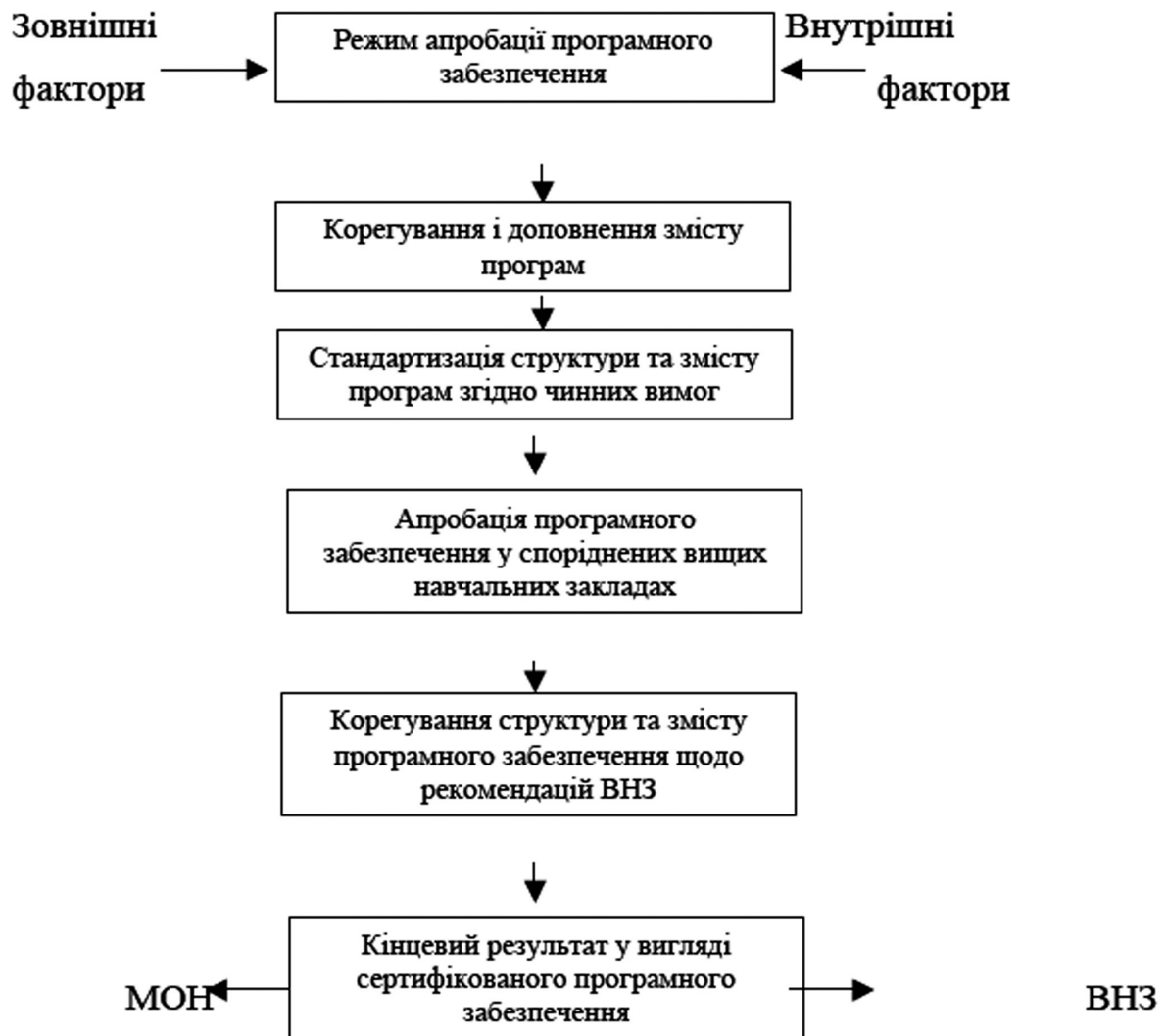


Рис.2. Схема послідовності етапів впровадження результатів дослідження.

Після апробації передбачається корегування і можливе доповнення змісту програми, оскільки інформаційні технології бурхливими темпами розвиваються, і щороку мають певні досягнення, які необхідно враховувати у програмах. Після цього навчальні програми, їх зміст та структуру стандартизують відповідно до чинних вимог, враховуючи зміни в обсягу та структури навчального кредиту. Такі програми після цього подаються для експертної оцінки і відповідної апробації у споріднених вищих навчальних закладах, в яких здійснюється підготовка фахівців технологічної освіти з наступним корегуванням в структурі та змісту програм відповідно до внесених рекомендацій та зауважень. У кінцевому варіанті маємо програмне забезпечення, яке затверджується у відповідному порядку на вченій раді університету та погоджується в Міністерстві освіти та науки України.

Отже, визначено основні напрями формування технічної компетентності майбутніх учителів технологій, серед яких вагоме місце відводиться формуванню математичної та технічної культури фахівців. Водночас, продемонстровано можливі етапи впровадження програмного забезпечення фізико-математичних дисциплін, спрямованого на формування технічної компетентності у системі фахової підготовки бакалаврів технологічної освіти

Список використаних джерел

1. Корець О.М. Компоненти формування технічної компетентності майбутніх учителів технології / О.М. Корець // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи. – Випуск 51: збірник наукових праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 143-146.
2. Закусило А.І. Математичне моделювання фізико-технічних задач засобами інтегрального числення у процесі підготовки магістрів технологічної освіти / А.І. Закусило, А.В. Касперський // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 3. Фізика і математика у вищій і середній школі. – Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – Випуск 9. – С. 23-29.
3. Закусило А.І. Про використання комп'ютерних технологій для математичної обробки результатів експерименту в процесі підготовки магістрів технологічної освіти / А.І. Закусило // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наукових праць. – Випуск 33. – Київ-Вінниця : «Планер», 2012. – С. 326-333.

The article deals with the basic directions of forming technical competence of future teachers of technologies while studying physical and mathematical disciplines. The author substantiates phased introduction of appropriate software of physical and mathematical segment in the educational process of training bachelors of technological education and the expediency of the algorithm design and constructing of mathematical models by the method of least squares using computer. It has been proved that the formation of technical competence of future teachers of technologies reduces effectively to the formation of students' mathematical, information and technical culture. The author presents phased software implementation scheme of physical-mathematical subjects, aimed at forming technical competence in the system of professional training of the bachelors of technological education.

The basic directions of forming technical competence of future teachers of technologies are given; the formation of mathematical and technical culture of professionals is of a great importance in this system. Technological culture is provided by the scientific level of society development. The main functions of technical culture are considered to be: a creative person – acquiring of cultural achievements, the person knows herself and determines her place in society and in the world, defines the goals of her life; information – human enrichment by previous culture experience; regulatory – culture creates rules and regulations for the organization of people living together; axiological – to establish value priorities; hedonic – oriented on pleasure, enjoyment. The given functions provide person's development and self-realization.

Key words: *technical competence, future teachers of technologies, physical and mathematical disciplines, technical culture.*

УДК 377.35.007.2

Альона Літвінчук
Aliona Litvinchuk**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ****THE PECULIARITIES OF FORMING PROFESSIONAL
COMMUNICATIVE CULTURE OF FUTURE ENGINEERS**

Стаття присвячена проблемі формування професійної комунікативної культури майбутніх інженерів. Визначені передумови модернізації їх професійної підготовки в межах компетентнісного підходу. Визначено структурні компоненти комунікативної культури та запропоновані деякі підходи підвищення ефективності оволодіння необхідним рівнем комунікативної культури в процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу.

Ключові слова: професійна комунікативна культура, компетентнісний підхід, гуманітаризація, особистісний розвиток, професійні характеристики.

Сьогодні відбувається складний процес реформування парадигми вищої інженерної освіти, її переорієнтація для забезпечення досягнення нових цілей, які відповідають сучасному рівню розвитку суспільства і технологій, засобів комунікації в постіндустріальному інформаційному просторі, інтернаціоналізація освітньої та професійної сфер. В освітніх документах України зазначено, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація його діяльності у контексті швидких змін техніки і технологій, неперервного експонентного зростання обсягів інформації і оновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження. Осмислення комунікативної культури трансформується у своїх змістовних, формальних та технічних аспектах паралельно з розвитком техніки, соціальними, політичними та економічними змінами. У зв'язку з цим актуалізується проблема підготовки фахівців різних спеціальностей, які окрім інших професійних якостей, виявляють готовність до ефективного подолання комунікативних бар'єрів, налагодження ділових стосунків, життя та діяльності в полікультурному соціумі, а отже виникає нагальна потреба у формуванні високого рівня комунікативної культури інженерів.

У межах сучасних досліджень «комунікативної культури» відзначимо різні підходи до трактування цього поняття: методологічний (О. Бондаревська, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.), світоглядний (О. Бодальов, Б. Ломов та ін.), психологічний (Б. Ананьєв, І. Зимова, І. Котова та ін.), соціологічний (Т. Дрідзе, С. Самігін, Є. Руденський та ін.), лінгвістичний (Б. Головін, М. Кохтерев, Г. Михальська та ін.), морально-етичний (І. Страхов, І. Синиця, В. Грехнев та ін.), що зумовлено взаємопроникненням наукових знань із однієї галузі в іншу. У сучасних науково-педагогічних дослідженнях комунікативну культуру розглядають як компонент: особистісної культури (А. Мудрик, В. Саф'янов), інформаційної культури особистості (Р. Гуревич, А. Коломієць, А. Литвин), професійної культури фахівця (К. Абішев, В. Грехнев, І. Зарецькая); комунікативний аспект професійної підготовки (Л. Барановська, Н. Кузьміна). Проблеми структурного аналізу професійної комунікативної культури досліджували С. Знаменська, В. Садовська та ін.

Віддаючи належне науковому доробку названих авторів, відзначимо, що проблема формування комунікативної культури майбутніх інженерів є недостатньо вивченою як з точки зору теоретичного обґрунтування, так і створення комплексного науково-методичного підходу.

Вказані обставини визначили вибір теми і головну мету даної статті, зумовили її актуальність та практичне значення.

Головною метою дослідження є спроба комплексного осмислення змісту та сутності професійної комунікативної культури інженерів та пошук шляхів, форм та методів удосконалення процесу її формування.

Потреби суспільства та нові горизонти професійної діяльності фахівців технічного профілю визначають якісно новий зміст і мету освіти, які базуються на принципах цілісності, багатофункціональності, неперервності, демократизму та гуманізму. Концептуальною основою для оновлення змісту та підвищення ефективності сучасної освіти було обрано компетентнісний підхід, у межах якого формується система цінностей і особистісних якостей, знань, навичок, здібностей і можливостей, які забезпечують готовність особистості до грамотного виконання своїх професійних обов'язків та її реалізації в соціумі, які є неможливими без дотримання усіх норм професійної культури.

Формування професійної комунікативної культури, яка знаходиться у тісному взаємозв'язку з характером епохи і соціокультурною ситуацією, високого рівня ціннісно-сміслової готовності до професійної діяльності, специфіка комунікаційної діяльності у всіх її аспектах стали невід'ємними елементами виховання особистості для успішного вирішення нею багатьох професійних і життєво важливих завдань.

Культурно-комунікативну основу соціального життя суспільства складають міжособистісні стосунки (інтелектуальна та емоційно-почуттєва взаємодія), які формуються і реалізуються у процесі спілкування, сприяють взаєморозумінню та узгодженості дій; комунікативна культура особистості, у свою чергу, є засобом вираження загальнокультурного та професійного становлення особистості, проявом її творчого потенціалу.

У структурі комунікативної культури В. Садовська пропонує виокремити дві підструктури – діяльнісну і власне комунікативну. Перша характеризує значущість цінностей, знань, умінь, навичок і особистісних якостей для реалізації ефективної професійної діяльності, а друга – значущість цих компонентів для реалізації ефективного професійного спілкування, в ході якого екстериорізуються компоненти діяльнісної культури [10, с. 87-89]. На цій підставі в структурі комунікативної культури виділяють три компоненти: інваріантний, технологічний та варіантний. Перший відображає аксіологічний напрям комунікативних процесів, який є втіленням основних цінностей та морально-етичних норм. На рівні другого компонента здійснюється процес спілкування, що ґрунтується на загальнотеоретичних знаннях із основ міжособистісної комунікації, психології спілкування, а також на комунікативно значущих умінь, як от розуміння, сприйняття, взаємодія. Варіативний компонент характеризує комунікативно значущі якості особистості: гнучкість, емпатію, товариськість, рефлексію, емоційно-психологічну регуляцію та особистісну привабливість. Взаємодія усіх компонентів формує цілісну динамічну структуру комунікативної культури [9, с. 50]. У педагогічній, лінгводидактичній літературі культура мовлення розглядається як система ознак та властивостей, що свідчать про комунікативну досконалість мовлення, як система знань і навичок, які забезпечують доречне та невимушене використання мови з метою спілкування [7; 8; 11]. На думку Б. Головіна, із співвідношення мова та мовлення впливають такі якості, як правильність, чистота та багатство, різноманітність, логічність, точність; мова та свідомість – виразність, дівість, образність, доречність.

Діалектична єдність культури діяльності та культури спілкування вимагає особливої уваги до формування комунікативної компетентності. Є. Сидоренко та Л. Тімашкова визначають комунікативну компетентність як «складне ціннісно-особистісне утворення, що включає в себе гуманістичні орієнтації, комунікативні цінності, сукупність особистісних якостей, які забезпечують готовність до діалогічного спілкування, знання основ спілкування, культуру взаємодії» [14, с. 23]; «сукупність комунікативних здібностей, комунікативних умінь та комунікативних знань, адекватних комунікативним завданням і достатніх для їх вирішення» [12, с. 59].

Комунікативна культура інженера безпосередньо пов'язана з моральним світоглядом фахівця, на якого суспільство покладає обов'язки приймати рішення щодо безпеки діяльності та забезпечення вимог сучасного розвитку суспільства, здійснювати контролюючі та регулюючі функції, брати на себе відповідальність за можливі помилки. Багатофункціональний характер сучасної професійної реальності інженерів включає проектування технологічних процесів і вибір технологічного обладнання, контроль за правильною експлуатацією техніки, раціональну організацію взаємодії людей і техніки, підвищення ефективності її використання тощо. Попит на реформування парадигми інженерної освіти є актуальним у всіх професійних співтовариствах цивілізованих культур. Міжнародне агентство з акредитації (АВЕТ) виділило шість компонентів (з 11) серед критеріїв якості інженерної освіти, які зазвичай не розглядаються в рамках цілей інженерних дисциплін: здатність працювати в міждисциплінарних проектах; реалізація професійної і етичної відповідальності; здатність до ефективної комунікації; навички групової роботи; свідомий підхід до вирішення інженерних завдань, що впливає на економічний, соціальний і екологічний добробут; розвиток здатності до навчання протягом усього життя [16].

Отже, зміст інженерної діяльності висуває особливі вимоги до професійної культури інженерів, яка відображається в таких компонентах, як культура саморегуляції, культура інтелектуальної діяльності і власне культура мовної поведінки. Комунікативна складова розглядається як здатність реалізувати всі види мовленнєвої діяльності, дотримуватися норм усного та писемного мовлення; володіння базовими навичками використання мови в усіх комунікативних ситуаціях. Комунікативні вміння забезпечують ефективність проектувальної, адаптаційної, мотиваційної та дослідницької функцій. Так, в рамках комунікативної компетентності, інженер повинен мати сформованими такі характеристики: здатність до узагальнення та аналізу, сприйняття інформації, постановки цілей і вибору шляхів її досягнення; здатність логічного мислення, чіткої побудови усного та писемного мовлення, використання методів аргументації; готовність до спільної діяльності з колегами, самостійної роботи, прийняття рішень в рамках своєї професійної компетенції. Серед його професійних характеристик можна також вирізнити: здатність і готовність до практичного аналізу логіки в актах розмірковування для публічних виступів, здійснення обговорення, використання технологій диспуту і аргументації (технологічний компонент); здатність і готовність до сприйняття ролі мистецтва, естетичного розвитку і самовдосконалення, сформованість національної свідомості та патріотизму, знання культурних традицій; толерантне ставлення до соціальних та культурних відмінностей, сприйняття факту різноманітності культур і цивілізацій у процесі їх взаємодії.

Як впливає зі згаданих вище причин, при реформуванні освіти для досягнення нового рівня якості на основі компетентнісного підходу ми не можемо обійтися без цілого комплексу мовознавчих, людинознавчих та культурознавчих дисциплін, оскільки не можемо виключити психологічні, культурні та інші закони розвитку особистості в процесі освіти, що вимагає гуманітаризації усього освітнього процесу і належної уваги до гуманітарної складової навчальних програм. За твердженням А. Кочубей, гуманітарні науки в підготовці фахівців-інженерів мають вагоме значення, бо покликані розвивати такі якості, як порядність, уміння співпереживати, почуття прекрасного, творче ставлення до освоєння технологій; знайомлять із загальнолюдськими цінностями, дають можливість повною мірою сприймати навколишній світ [6, с. 5]. Проте, у системі вищої технічної освіти спостерігається тенденція до зниження позитивної мотивації щодо вивчення гуманітарних дисциплін, оскільки саме за рахунок циклу гуманітарних дисциплін відбувається скорочення навчального навантаження. Водночас, студент, вступивши до вищого технічного навчального закладу, налаштований насамперед на здобуття професійних знань, умінь та навичок. Типовий студент інженерної спеціальності дотримується думки, що розвиток комунікативних навичок є природним процесом виховання особистості у процесі освіти, а не сформованим у навчально-виховному процесі продуктом. У результаті, лише незначний відсоток майбутніх інженерів вільно володіють мовою констру-

тивного діалогу чи полілогу, вміють правильно й доступно формулювати професійну думку та суспільно-громадську позицію, а як результат – не можуть знайти себе у професії та в соціумі.

Водночас, особи із сформованим рівнем красномовства і комунікативних навичок мають менше проблем у кар'єрному рості та отриманні високих управлінських посад; вони мають кращі можливості для реалізації своїх ідей і проектів, отримання коштів для їх фінансування і забезпечення «зворотного зв'язку» для поліпшення їхньої діяльності. Цікаво, що, будучи технічною за своєю суттю, інженерна професія в основному призначена для комунікативного процесу. Без сумніву, питання розвитку комунікативної компетентності та комунікативної культури сьогодні мають життєво важливе значення з урахуванням їх значимості для успішної професійної перспективи.

Комунікативними бар'єрами, які найбільш поширені серед інженерів, є відсутність спеціальної комунікативної підготовки і досвіду, нездатність чітко висловлювати свої думки, помилки в письмовій комунікації, нездатність правильно оцінити особливості системи цінностей і осмислити інформаційний код певної аудиторії, нездатність чути аудиторію, організувати спільну діяльність, презентувати себе у професійному спілкуванні. Людина, яка розглядається як успішний комунікатор, повинна не просто дотримуватися правил граматики і бути в курсі того, як мовна система працює на рівні інтуїції носія мови, але повинна бути в змозі ефективно передати повний зміст своїм висловлюванням та досягти повного сприйняття аудиторією. Комунікація інженера часто наповнена невербальними компонентами (формули, діаграми, схеми і т.д.), які є необхідними засобами інженерного середовища. А отже, однією з основних потреб, які інженер повинен виконувати – це здатність перетворення цифрових даних і зображень у вербальний продукт. Крім того, учасник професійного спілкування повинен дотримуватися правил мовного етикету, встановленого у певних мовних актах.

У зв'язку з цим звернемо увагу на основні шляхи формування комунікативної культури. Лінгвістичний аспект комунікативної компетентності набувається в процесі накопичення певного фонду знань мови як символічної системи та соціального феномена, її структури, розвитку і функціонування; освоєння основними нормами українського літературного мовлення, збагачення словникового запасу і дотримання правил граматики у здійсненні мовлення; формування здатності аналізу і оцінки лінгвістичних явищ і фактів, можливості використання різного виду інформаційних джерел – знання, які студент набуває або закріплює під час вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням».

Важливим компонентом комунікативної культури стала іншомовна комунікативна компетентність, яка є необхідною вимогою більш консолідованої міжкультурної комунікації. Упровадження комунікативно-орієнтованого підходу в практику навчання іноземних мов сприяє збереженню і збагаченню багатоймовної і культурної спадщини різних народів, інтенсивному обміну науково-технічною інформацією, підвищенню мобільності та конкурентоздатності. У процесі вивчення мови професійного спілкування (української чи то іноземної) всю увагу студентів необхідно зосередити на оволодінні відповідними даному фаху терміносистемами сучасної української та іноземної мови, професійною фразеологією, науково-виробничими жанрами й текстами, на удосконаленні культури спілкування, культивуванні належного мовленнєвого етикету, труднощах у використанні фахових стереотипів мовлення, правилах професійного оформлення технічної документації тощо. Тобто пріоритетним є прикладний характер професійного мовлення, адже мова – це не сукупність правил, а насамперед система знань, культура співжиття в суспільстві, засіб самоформування й ствердження особистості. При цьому не можна забувати, що в українській державі знання української мови є необхідним елементом кар'єрного зростання, одним із чинників успішності майбутнього фахівця.

Культурологічна компетентність (соціальна і культурна) реалізуються, коли мова сприймається як форма національного вираження культури, відображення історичної спадщини, особливостей національної культури, усвідомлення норм і правил міжетнічної взаємодії та мовного етикету. Вивчення таких дисциплін як філософія, історія, політологія, сприяють створенню найсприятливіших умов для формування інтелектуальної, духовно багатоймовної особистості громадянина з активною життєвою позицією, тобто інваріантного компонента комунікативної культури. На нашу думку, варіативна складова навчальних планів повинна

запропонувати студентам-інженерам інші гуманітарні дисципліни, які допоможуть у формуванні професійної, інтелектуальної, творчої особистості, яка має когнітивну ментальність, зумовлену культурними смислами й цінностями; орієнтації на соціокультурне середовище, і, врешті-решт, формуванні іміджу повноцінного учасника усіх освітніх, професійних та соціальних процесів.

Звичайно, важливим чинником є методи навчання, засновані на використанні викладачем активних форм групової роботи і належної оцінки можливостей кожного члена навчальної групи, створення комунікативних ситуацій. На думку А. Вербицького навчання є штучною моделлю реального життя і професійної діяльності [2, с. 41]. Навчання має бути спрямоване на сприяння процесу засвоєння певного роду діяльності в єдиній концепції асиміляції поглядів на світ та інтерпретації реальності, основною метою якої буде формування компетентного в усіх аспектах фахівця. Цьому може сприяти метод міждисциплінарності та контекстності навчання, які є теоретичним узагальненням практичного досвіду «активного навчання», використання проектних технологій, які реалізують принцип партнерства та співробітництва, здатні спонукати студентів до активності та самостійного навчання. Ці технології можуть стати основними смислотворчими категоріями, які відображають вплив предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності і є водночас застосуванням педагогічної майстерності викладача.

У ході ефективного навчання комунікативної культури майбутній інженер повинен:

- 1) тримати уявлення про сутність ефективної комунікації, різних стратегій і методів комунікації;
- 2) створити власне ставлення до відбору тих методів і технологій, які входять в цілісну структуру професійної компетентності і особистих потреб;
- 3) удосконалити технології, необхідні для спілкування в різних умовах, спробувати різні стратегії поведінки і головне – дослідити різні ситуації спілкування разом з іншими учасниками у відтворенні реальних ситуацій у навчанні.

Для цього у формуванні комунікативної культури слід опиратися на такі категорії: зміст мовлення (новизна, актуальність, конкретність, цільова спрямованість); структура мовлення (використання термінів, знання терміноелементів тощо); комунікативна майстерність (інформативність, правильність, логічність, точність, чистота, доречність, виразність); практична спрямованість (акцентування на потрібній інформації, переконливість, ясність викладу); імідж майбутнього інженера (професіоналізм, ставлення до колег, ерудованість, емоційність, стиль мовлення), знання норм і правил поведінки. Формування усіх практичних навичок слухання, говоріння, письма і поведінки мають бути засновані на активних формах колективної діяльності, мета якої засвоєння кожним учасником професійних актів і видів діяльності, які необхідні інженеру в плануванні його майбутньої професійної діяльності.

Професійна освіта інженерів повинна часто носити випереджаючий характер, який дозволить отримати компетентності, які дають можливість не лише адаптуватися до професійного середовища, а й активно впливати на нього в інтересах збереження й подальшого гармонійного розвитку суспільства і держави. Варто підкреслити важливість моделювання та практичного втілення таких форм організації навчального процесу, які б компенсували недоліки підходу, заснованого на знаннях і розвивали б здібності майбутніх інженерів для рефлексивного мислення, ефективного управління емоціями, конструктивного спілкування і незалежного вдосконалення знань, отриманих в університеті, що й стане перспективою майбутніх досліджень.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку / В. Андрущенко, В. Лутай // Наукові записки АН ВШ України – Київ : 2004. – Вип. 6. – С. 59-71.
2. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39-46.
3. Головин Б.М. Основы культуры речи / Б.М. Головин. – Москва, 1980. – 186 с.

4. Зимняя И.А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке // И.А. Зимняя. – Москва, 2008. – 54 с.
5. Карпенко О.Г. Професійне становлення соціального працівника / О.Г. Карпенко. – Київ : ДЦССМ, 2004. – 164 с.
6. Кочубей А.В. Гуманітаризація підготовки майбутніх інженерів у вищих навчальних закладах засобами народознавства : дис. ... на здобуття наук. ступ. канд. педаг. наук : 13.00.04 / А.В. Кочубей. – Вінниця, 2010. – 23 с.
7. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – [2-ге вид., доп. іпереробл.]. – Київ : Вища школа, 2004. – 422 с.
8. Мазаева И.А. Профессиональная коммуникативная культура в содержании подготовки специалиста: на материале профессий «человек-человек» : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования / И.А. Мазаева. – Москва, 2003. – 27 с.
9. Руденко Л. Структурні компоненти комунікативної культури фахівців сфери обслуговування / Л. Руденко // Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 3. – С. 49-55.
10. Садовская В.С. Основы коммуникативной культуры / В.С. Садовская, В.А. Ремизов [общ. ред. В. Ремизова]. – Москва : Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 206 с.
11. Сарновська С.О. Сучасна соціальна комунікативна культура (філософсько-методологічний аналіз) : Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. філос. наук. 09.00.03. / Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України / С.О. Сарновська. – Київ, 2000. – 18 с.
12. Сидоренко Е.М. Тренінг комунікативної компетентності в діловій взаємодії / Е.М. Сидоренко. – СПб. : Мова, 2004. – С. 59-60.
13. Тимченко І.І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : дис. ... на здобуття наук. ступ. канд. педаг. наук : 13.00.04 / І. Тимченко. – Харків, 2001 – 16 с.
14. Тімашкова Л.Н. Формування комунікативної компетентності студентів педвузу / Л.Н. Тімашкова. – Мн. : МДЛУ, 2001. – С. 23-24.
15. Шумельчик Л.Б. Професійна підготовка майбутнього гірничого інженера в умовах зміни парадигми інженерної освіти / Л.Б. Шумельчик // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 34 (87). – С. 385-392.
16. АВЕТ [Електрон. рес.]. – Режим доступу: <http://www.abet.org/accreditation/>

Nowadays we observe a complicated process of higher education paradigm reforming for pursuing new objectives that conform to the modern level of the society development. The formation of professional culture according to the requirements of international standards as a goal of higher engineering education has been pursued in the framework of competence-based approach taken as a conceptual basis. The new engineering standards prescribe that engineers should master communicative competence which plays a significant role in the process of professional experience acquiring and professional communicative culture formation. Communicative culture and competence being a complex structure of linguistic, cultural and axiological constituents are analyzed. The communicative barriers which are most common with engineers are determined. It has been concluded that insufficient development of communicative skills is considered as that kind of an engineering student's weak points that would act as a hindrance to his promotion, professional achievements and perspectives. Modern engineering professional peculiarities draw our attention to the needs of developing certain aspects of professional communicative culture and humanitarian disciplines are considered to be an effective way to providing communicative training and experience in the development of a future engineer's personal characteristics. The items of effective teaching humanitarian disciplines and considering them as an addition to engineering majors as well as creating a complete system of competence-based approach are discussed. Some ways and techniques of developing communicative skills and personal characteristics development are suggested. Content-based approach and interdisciplinarity principle are mentioned as the appropriate educational technologies in creating a unique system of professional training.

Key words: professional communicative culture, competence-based approach, humanitarian approach, personality-centered development, training technologies.

УДК 371. 32.91(07)

Олександр Надтока
Oleksandr Nadтока**ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВЕКТОР ЕВОЛЮЦІОНУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПОНЯТЬ ЯК ОДИН ІЗ АСПЕКТІВ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ****THE EUROPEAN VECTOR OF THE EDUCATIONAL CONCEPTS EVOLUTION AS ONE OF THE ASPECTS OF GEOGRAPHY TEACHING METHODS**

У статті розглядаються питання, що стосуються проблем методики навчання географії. Вони стосуються еволюціонування окремих навчальних понять під час вивчення географії у загальноосвітніх навчальних закладах. Зміна підходів до формування навчальних географічних понять обумовлена як глобалізаційними процесами, так і необхідністю адекватного відображення відповідної географічної картини світу у свідомості учня. Зазначається, що діалектичний розвиток програми, набуття нею усіх ознак курикулуму дасть змогу побудувати нові засади шкільної географії, дасть новий імпульс для розвитку методики її навчання.

Ключові слова: географічна картина світу, курикулум, методика навчання географії, навчальні поняття, понятійна структура курсів географії.

Пріоритетність освіти у сучасному світі є загальновідомою. Ця теза підтверджена провідними економістами Світового банку, які на основі математичних методів досліджень і глибокого аналізу проблематики, встановили, що головними чинниками невідчутного капіталу є функціонування держави у відповідній правовій площині (правова держава) та освіта. Визначено, що освіта становить 36% його загальної величини. Ці данні оголошено Кірком Гамілтоном у звіті за 2005 рік цього банку, що має назву «Де знаходиться багатство націй?» [6].

Тобто багатими країни стають не лише через мінерально-ресурсну базу, розвиток промисловості і сільського господарства, а завдяки освіті та науці. Все це обумовлює соціальну значущість педагогіки, важливість розвитку методик навчання шкільних предметів, спрямовує на еволюційну зміну методичних засад як освітньої системи взагалі, так і в плані формування географічної картини світу учня.

На даному етапі розвитку освітньої системи України відзначаються нові тенденції розвитку предметних методик, вони пов'язані з технологізацію навчання, системним використанням інформаційного середовища, що на думку психологів приводить до «вікігулгізації свідомості» учнів загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ). Проте в сучасній педагогіці не втрачають свого значення питання розвитку особистості та її компетентностей на тлі глобалізаційних викликів. Важливими аспектами цієї проблематики є збереження духовності людини, її ціннісних пріоритетів, миротворчої та патріотичної налаштованості та здатності до національної ідентифікації у розмаїтті культур. Певні можливості для вирішення цих важливих проблем має такий шкільний предмет як географія. Саме через формування географічної картини світу у свідомості дитини можуть відобразитися певні смислові блоки, що впливають як на освітній так і на виховний рівень особистості.

Все це є вельми актуальним на тлі загальнонаукових процесів, коли ускладнюються умови функціонування самої науки в глобалізованому світі. Адже в знанневому суспільстві, в інформаційному просторі відбувається не лише активне впровадження нових інформаційних технологій, але й (за твердженнями В. Стьопіна та Д. Фельдштейна) непомірне розширення

різнорівневої та різнопланової інформації. Вона в більшості випадків є пізнавальною, проте не завжди науково перевіреною. Це обумовлює складне співвідношення інформації, пізнання, знання і наукового знання [10].

Такі процеси знаходять своє відображення і в змісті географії, як навчального предмета, ставлячи нові завдання перед її методикою. Зокрема виникає проблема експлікації зв'язків фундаментальних внутрішньонаукових цінностей з позанауковими цінностями соціального характеру [10]. Враховуючи сприятливі умови, в цьому плані, шкільної географії, предметна методика навчання в змозі реалізувати важливі освітні та наукові завдання, зокрема через зміну підходів у формуванні ряду фундаментальних навчальних понять. Це вимагає, відобразивши аспекти їхнього еволюціонування, ввести у навчальний процес абсолютно нові, проте сучасні навчальні поняття.

Підтвердженням цьому є думка В. Кременя, що особистість є носієм предметно-практичної діяльності й пізнання. Свідомо діючий суб'єкт вибудовує умови для свого буття так, щоб можливість його існування стала ймовірною. Уявлення про буття, у якому немає місця для існування моєї самосвідомості, тотожне втраті сенсу життя взагалі [3, с.233].

У Концепції географічної освіти в основній школі зазначається, що сучасна географічна освіта має значний інтегративний потенціал, відіграє важливу, а можливо і основну роль в оновленні світогляду людства на глобальному і особистісному рівнях. А географія є однією з унікальних наук, яка акумулює значні інтегративні можливості. Вивчення географії в загальноосвітній школі створює можливість, формувати в учнів цілісну наукову картину світу та адекватний їй образ світу. Без формування адекватного образу світу людина не може адаптуватися до навколишнього середовища і соціально самореалізуватися, формуючи образ «Я у світі» [2].

Поняття картини світу як системи найбільш узагальнених уявлень про навколишній світ належить до числа фундаментальних понять, які виражають специфіку людини та її буття, взаємовідносини зі світом, найважливіші умови її існування. Наукова картина світу є однією із базових засад, на яких формуються ціннісні орієнтири особистості та реалізується її інтелектуальні, духовні та естетичні запити.

Формування цілісної наукової картини світу обумовлена тим, що всі природні і соціальні явища можна вивчити і осмислити, розглядаючи їх тільки в цілісності з тими системами і тими явищами, серед яких вони існують [2, с. 11]. Тому досить важливими і актуальними є питання дослідження методичних аспектів формування географічної картини світу, в тому числі засобами понятійно-термінологічного апарату даного предмета.

У статті автор має на меті розкрити один із аспектів розвитку методики навчання географії – необхідність еволюціонування навчальних географічних понять в епоху глобалізації та інформаційного суспільства. Крім цього, у статті окреслюються питання світоглядного значення географії як шкільного предмета та його курикулярні засади.

Згідно положень предметної методики урок є основною формою навчального заняття. За твердженням В. Онищука, урок, як і весь навчальний процес, не можна розглядати як статичну дидактичну форму, раз і назавжди задану. Це складна система, якій притаманні всі закони діалектики. В процесі навчання відбувається постійний рух від незнання до знання, який характеризується і безперервністю, і дискретністю водночас [8, с. 7]. Навчальні поняття є важливими відправними точками діалектичного розвитку вищезгаданої системи. Крім цього, вони мають важливе особистісне значення, бо сприймаються індивідуально, не зважаючи на форми і методи навчання, за допомогою яких вони доносяться до учня. Правильно побудована понятійна структура географії, як шкільного предмета дозволяє забезпечити такі важливі аспекти розвитку учня, які певною мірою і формують його географічну картину світу:

1. Формування уявлення про сучасний стан природи Землі та світового суспільства в цілому і в контексті їх складових.

2. Спрямування особистості школяра на розуміння зв'язків, які встановлюються між компонентами природи та господарства і людиною; природою і людиною; суспільством і

людиною, на локальному, регіональному та глобальному (планетарному) рівнях та використання отриманих знань у своїй практичній діяльності.

3. Розширення уявлень учнів про природні та соціально-економічні закономірності шляхом практичної діяльності, в тому числі через роботу з різними за змістом картографічними матеріалами і цифровими носіями інформації.

4. Формування ключових та предметної компетентності учнів ЗНЗ через призму відображення зв'язків України з іншими територіями планети.

5. На основі власної географічної картини світу – формування відповідного рівня національної ідентифікації особистості у глобалізованому світі [1].

У зв'язку з вищевказаним, актуальним завданням методики навчання є мотивування учнів до прагнення самостійно здобувати знання, формування мотивів навчання, створення алгоритму навчальних дій, тобто формування ключової компетентності вміння вчитися.

Все це значно сприяє формуванню предметної географічної компетентності. Як наслідок, в уяві учнів вимальовується особистісне бачення географічної картини світу. Вона являє собою систему наукових понять, що визначають узагальнені знання про суттєві ознаки предметів чи явищ, причинно-наслідкові зв'язки, узагальнення, досвід творчої діяльності, компетентності сформовані на базі знань, умінь, практичних навичок і набутого досвіду та ціннісне ставлення до оточуючого середовища [7].

Трансформація географічної освіти, яка відбувається в Україні, зумовлює підвищену увагу до систематизації, впорядкування понятійно-термінологічного апарату. Зважаючи на сучасні тенденції розвитку освіти, суспільні запити учнів виникає необхідність коригування та переосмислення окремих географічних понять, які мають геополітичне та глобалістичне значення. Такими поняттями є «державний кордон», «територія держави» та «геополітичне положення держави».

Один із фундаторів суспільної географії Ф. Ратцель у своїх дослідженнях зазначав про географічну обумовленість політичного життя, відслідковуючи зв'язок зовнішньої політики держави з географічним простором. Він порівнював державу з біологічним організмом, що перебуває в тісному і нерозривному зв'язку з властивостями місцевого етносу та природними умовам. Тобто вони є просторовими явищами, керованими цим простором. З тих часів, одним із фундаментальних географічних понять є «державний кордон».

На межі XIX і XX століття, Ф. Ратцель, за відношенням до стану і значення кордону в житті країни, визначав рівень її розвитку [10]. Після 2000 року ситуація стосовно розуміння значення кордонів змінилася кардинально. В даний момент часу сформувалося європейське розуміння кордонів, яке включає в себе географічний, політичний. Економічний та історичний підтекст, що кордони Європи – це скоріше не географічні, а динамічні геополітичні кордони. Згідно досліджень, проведених польськими вченими у Любліні *Університетом імені Марії Кюрі-Скłodовської (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)* мешканці Центральної та Східної Європи пов'язують зі словом «європеець» позитивний стандартний зміст. За їхньою уявою, його повинні характеризувати такі ознаки: свобода, освіта, виховання, пріоритет духовного над матеріальним тощо [6]. Таким чином у свідомості сучасного європейця поняття «державний кордон» несе в собі в більшій мірі не роз'єднувальні характеристики, а об'єднуючі, інтегративні. Отже, виходячи з даних положень, географія є одним із ключових предметів у реалізації євроінтеграційної концепції у сучасній освітній системі України. Тому виникає нагальна методична потреба, внести відповідні зміни у формування в учнів такого поняття як «державний кордон». Адже, з одного боку, слід акцентувати увагу на його розмежувальне значення, враховуючи події 2014 – 2016 років в таких регіонах України, як Крим та Донбас. При цьому, спрямовуючи вектор навчання в бік окреслення недоторканності кордонів України, визначення її територіальних меж згідно Конституції нашої держави та підкреслення її унітарності. А з іншого боку – спрямовувати учнів у русло євроінтеграційного мислення, де державний кордон виконує не стільки роз'єднувальну, як інтеграційну функцію, виконуючи

роль динамічної геополітичної одиниці. Тому бажано, щоб формування в учнів основної школи цього географічного поняття тривало ступінчасто, впродовж всього навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів у основній школі, із 6-го по 9-ий класи ЗНЗ. Таким чином буде забезпечуватиметься еволюціонування цього поняття у свідомості учнів з метою формування у їх свідомості географічної картини світу [7].

Актуальними на тлі сучасних викликів для України є питання геополітики. Тому для географії України важливим є поняття «геополітичне положення держави». Воно є суттєвим у подальшому розумінні не лише географічних, а й історичних та філософських підвалин наукової картини світу. Зокрема В. Кремень неодноразово акцентує увагу на його значенні «Сучасник Англійської революції Хмельницький не мав відповідного геополітичного терену – територія його влади звідусіль мала відкриті кордони» [3, с.125].

Вищезазначені процеси, певною мірою вплинули на внесення суттєвих змін у навчальні програми з географії, тобто слід зазначити, що в Україні започатковуються механізми курикулуму, який діє на засадах відкритої системи. Тому в перспективному євроінтеграційному векторі програмні засади географії України виглядають по-іншому. У 8-х класах ЗНЗ вивчається курс «Україна у світі: природа, населення», а у 9-х класах з 2017 року – «Україна і світове господарство».

У зв'язку з цим виникає необхідність перегляду засад формування поняття «територія», особливо коли це стосується окремої країни. Іноді воно формується дещо спрощено, не розмежовуючись з іншими поняттями, що в свою чергу призводить до не зовсім правильного сприйняття учнем просторових характеристик. Нами пропонується введення у курси шкільної географії поняття «геоторія», як такого, що більш повно формують географічну картину світу учнів ЗНЗ. В підручнику «Географія. 9 клас», автори: О. Ф. Надтока та О. М. Топузов, на стор. 14 характеризується це початкове поняття:

Геоторія – це сукупність території суходолу, акваторії (територіальних вод) та аероторії (повітряного простору). Воно подається на фоні комплексної характеристики економіко-географічного положення України, у вступній частині розділу «Україна на карті світу» [5, с.14].

При вивченні як оновлених курсів географії України, так і економічної і соціальної географії світу досить важливе значення має розуміння учнями загальноосвітніх навчальних закладів таких важливих понять, як «глобалізація» та «національна ідентифікація». По-перше, їх варто задекларувати в навчальних програмах, а по-друге, формувати їх ступінчасто, спочатку у курсі «Материки та океани» на базовому, ознайомлюваному рівні, а в курсі «Соціально-економічна географія світу», здійснити повне формування понять, які в цей час вже більше відповідають віковим особливостям учнів.

Враховуючи вищесказане, варто зробити узагальнення в тому плані, що важливі нові навчальні поняття повинні потрапляти до навчальних програм з географії, а застарілі – через сито фундаменталізації змісту, видалятися з програм. Усе це можливо на тлі курикулярних засад. Адже, діалектичний розвиток програми, набуття нею усіх ознак курикулуму дасть змогу побудувати нові засади шкільної географії, дасть імпульс для розвитку методики її навчання.

Зазначимо, що й сам курикулум не перетворюється у застиглу догму, він еволюціонує, даючи поштовх розвитку освітньої системи. Британський учений П. Хьорст, уточнюючи характер змістового наповнення традиційного курикулуму, структурованого у форматі навчальних предметів, класифікує його за такими показниками:

- загальні поняття;
- логічні структури;
- засоби, які можна використовувати, набуваючи досвід [4, с.84].

У розрізі реалізації положень курикулуму в європейській системі освіти накопичений значний і багаторічний досвід створення освітніх документів. Серед яких – навчальні програми з географії. Як правило, вони створюються і працюють за принципом відкритої системи. Найвагоміший досвід зреалізувався через моделі створення навчальних програм:

1. Модель св. Галлена: Центр засобів навчання, кантон св. Галлена, Швейцарія (St. Gallen Scheme, Education Resource Cente, St. Gallen Canton, Switzerland).

2. Модель Гауслера–Пітмана: Інститут методів навчання природничих наук, Кільський університет, Німеччина (Haussler und Pittman Schema, Institut fur die Padagogik der Naturwissenschaften, Kieler Universitat, Bundesrepublik Deutschland).

3. Шведська модель: Національна рада з питань освіти, Стокгольм, Швеція (Swedish Scheme, National Board of Education, Stockholm, Sweden).

4. Сассекська модель: центр з розроблень засобів навчання, Сассекський університет, Брайтон, Велика Британія (Sussex Scheme, Centre for Educational Technology, University of Sussex, Brighton, UK) [6].

Проте й в Україні відбуваються певні зрушення в цьому плані. Зазначимо, що процес створення навчальних програм із географії 2015 року, відбувалося у розрізі загальноєвропейських принципів та підходів із широким залученням педагогічної громадськості. Тому при створенні їх враховувалися не лише аспекти фундаменталізації змісту навчання, а й були внесені суттєві структурні корективи, яких потребував широкий педагогічний загал.

На часі створення стійкої й ефективної понятійної структури курсів географії для ЗНЗ. Адже її підвалини, з одного боку, відповідають критеріям європейського виміру, а, з іншого, накреслюють перспективи для удосконалення навчально-виховного процесу.

Така модель має створюватися й функціонувати на засадах відкритої системи, відобразити дуалістичність географії, яка містить як природничу, так і соціально-економічну складову. Понятійна модель географічних курсів прогностично стане одним із надбань сучасної методики навчання географії. Адже вона розроблена згідно загальноєвропейських підходів і відповідає курикулярним засадам.

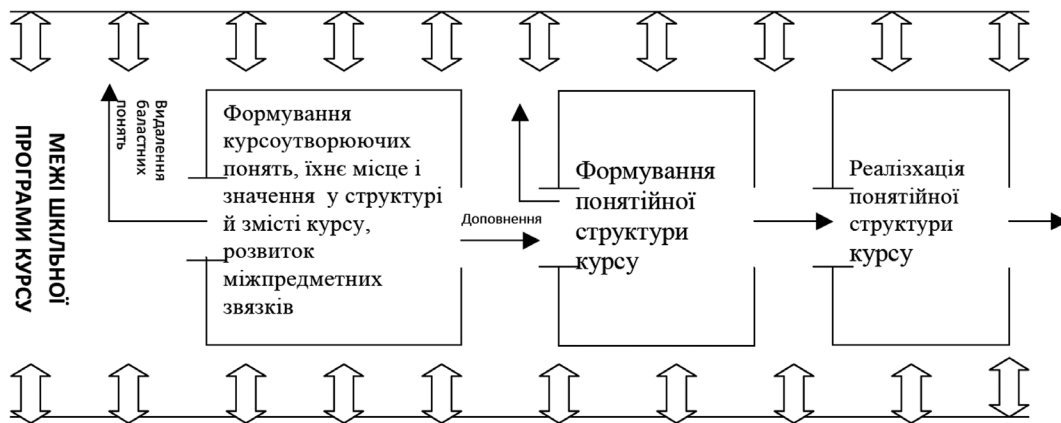


Рис. 1. Формування понятійної структури географічних курсів для ЗНЗ

Отже, географічна наука є дуалістичною, враховуючи це, сучасна географічна освіта має оновлюватися, спираючись на результати фундаментальних і прикладних наукових досліджень. Процеси її оновлення в ЗНЗ можливі лише за умов врахування і застосування результатів наукових досліджень у галузі предметної методики навчання. Методика навчання географії на сучасному етапі її розвитку вирішує важливу проблему – формування географічної картини світу в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Її важливим компонентом є створення комплексу навчальних понять, які б дали змогу розуміти перебіг подій та явищ на різних рівнях: локальному, регіональному, глобальному. У результаті низки змін у свідомості людини, необхідно внести певні корективи в процеси формування окремих навчальних географічних понять. Виникає необхідність зміни підходів до формування таких навчальних понять як «державний кордон», «територія держави» та введення в обіг нових понять, зокрема «геотерія». Однією з вимог сучасної методики навчання є формування понятійної структури її навчальних курсів.

Список використаних джерел

1. Дидактика географії / В.М. Самойленко, О.М. Топузов, Л.П. Вішнікіна, О.Ф. Надтока, І.О. Діброва. – Київ : Педагогічна думка, 2014. – 668 с.
2. Концепція географічної освіти в основній школі: проект / Інститут педагогіки НАПН України / за ред. О.М. Топузов, О.Ф. Надтока, Л.П. Вішнікіна, А.С. Доброскок та ін. – Київ : Педагогічна думка, 2014 – 30 с.
3. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В.Г. Кремень. – Київ : Грамота. – 2010. – 576 с.
4. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського союзу: теорія і практика (друга половина – початок ХХІ ст.): монографія / О.І. Локшина. – Київ : Богданова О. М., 2009. – 404 с.
5. Надтока О.Ф. Географія: Підручник для 9 кл. загальноосвітніх навчальних закладів / О.Ф. Надтока, О.М. Топузов. – Київ : «Видавничий дім «Світ знань», 2009. – 224 с.
6. Надтока О.Ф. Методичні засади структурування й реалізації курсу географія материків та океанів у загальноосвітній школі. дис. кандидата пед. наук. 13.00. 02 / Олександр Федорович Надтока. – Київ, 2010 – 256 с.
7. Надтока О.Ф. Проблематика еволюціонування навчальних понять як один із аспектів розвитку методики навчання географії / О.Ф. Надтока, В.О. Надтока // Мир науки и инноваций. – Выпуск 1(1). Том 7. – Иваново : Научный мир, 2015. – №1. – 115 с., С. 63-71.
8. Онищук В.О. Типи, структура і методика уроку в школі / В.О. Онищук. – Київ : Рад. школа, 1973. – 158 с.
9. Ратцель Ф. Народоведение: т. 1, 2 / Ф. Ратцель. – СПб. : Книгоиздательское товарищество «Просвещение», 1901.
10. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний / Д.И. Фельдштейн. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ebiblioteka.ru/browse/doc/25027584>, С. 4.

The article deals with the problem of methods of teaching geography based on the investigation of home and European experience on the issues. The author describes the evolution of the individual educational concepts in the process of teaching geography at the comprehensive secondary schools. The changes in the approaches to teaching geography concepts are predetermined by the process of globalization and the need to reflect the relevant geographical picture of the world in the pupils' minds adequately.

The process of functioning of any programme in geography course has also be considered as an open system, as a component of a dynamic process aimed at the improvement of the structure and the content of education. Therefore, one of the goals of the course, which should be reflected in the programme, is mastering the scientific geographical concepts developing, the pupils' personal experience, their creative mental activity and personal needs. The conceptual model of school geography can be considered as such base.

The article states that the development of geographic education in primary school should be based on a clear system of geographical concepts and consistency in school courses. This conceptual development component should be the basis for the training programmes. The use of this model is an important element for the gradual transformation of the programme of any geographical course into a dynamic educational process. Consequently, the dialectal development of the programme, obtaining of all curriculum's features will provide an opportunity to develop the new principles of teaching geography at school and give a new impetus to the development of the teaching methods.

Key words: *geographical picture of the world, curriculum, methods of teaching geography, educational concepts, conceptual structure of the geography courses.*

УДК 37.016:3

Тетяна Назаренко
Tetiana NazarenkoУКРАЇНОЗНАВЧА КОМПОНЕНТА В ЗМІСТІ ОНОВЛЕНОЇ
НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИUKRAINE KNOWING COMPONENT IN THE CONTENT OF THE
REVISED CURRICULUM FOR BASIC SCHOOL

У статті розглядається змістова складова навчальної програми з географії на предмет її наповнення українознавчою інформацією, що базується на краєзнавстві. Наведені приклади, де запропоновано власне бачення проблеми наповнення шкільних географічних курсів українознавчою інформацією для посилення національно-патріотичного виховання. Зроблений висновок переконує, що шкільна географія формує в учнів почуття гордості за свою країну через українознавчу інформацію, через краєзнавчий матеріал патріотичного спрямування

Ключові слова: шкільна географія, навчальна програма, українознавча складова, краєзнавство, патріотизм.

Новації, які втілюються в систему української школи, акцентують увагу на підвищенні ефективності освіти і виховання, їх якісного перезавантаження, що буде спрямоване на зростання наукового та прикладного рівня навчання шкільних предметів. У зв'язку з тим, що сьогоднішній етап розвитку суспільства позначений тенденцією глобалізації фактично всіх соціальних ланок, поставив перед системою освіти завдання щодо формування нової аксіологічної (ціннісної) парадигми, сутність якої полягає у необхідності сформувати в учнів таке уявлення про світ, у якому віддзеркаляться не тільки відповіді на виклики буття, але й світоглядний характер місцевого значення.

Зважаючи на події останнього часу, на перший план виходять проблеми національно-патріотичного виховання, про що свідчить затверджена Міністерством освіти і науки України Концепція національно-патріотичного виховання (Наказ МОН України № 641 від 16.06.2015 р.) [2]. Тому сьогодні, як ніколи, потрібні нові підходи і нові шляхи до навчання, при цьому потрібно враховувати, що Україна має давнішу і величну культуру та історію, досвід державницького життя, які виступають потужним джерелом і міцним підґрунтям виховання та навчання молоді.

Різні шкільні предмети і досі орієнтовані на вивчення розрізнених фактів про Україну, локальних місцевих особливостей культури, природи або ж перенасичені фактажем, саме тому й варто розвантажити перенасиченість змісту навчальної програми з географії за допомогою введення українознавчої інформації, що буде формувати патріотично орієнтовані погляди в підростаючого покоління, адже серед пріоритетних завдань шкільної географії виокремлюються завдання «комплексного вивчення й висвітлення генезису людини України й українства у всіх часово-просторових вимірах самого українознавства як наукової системи» [4].

Змістова поліструктурність навчальної програми з географії дозволила здійснити її системний аналіз, що передбачає вивчення не лише теоретичного географічного змісту, але й надавати інформацію українознавчого характеру, який базується на краєзнавстві.

Введення українознавчої інформації в шкільні навчальні програми з географії корелює рівень сформованості *географічної культури*, ефективність вияву якої визначають: відповідний рівень географічних знань, географічної свідомості та користування активним науково-географічним словником в учнів основної школи. Задля формування географічної культури

в учнів недостатньо використовується інваріантна частина навчальних планів загально-освітніх навчальних закладів, зокрема, дещо нівельовано потужний потенціал українозмістових географічно орієнтованих понять. Усе це дає підстави стверджувати, що розроблення і впровадження географічної інформації українознавчого спрямування на краєзнавчому матеріалі сприятиме розв'язуванню проблеми диференційованого навчання та формування патріотичної свідомості учнів.

Структура і зміст навчальної програми з географії базуються на принципах неперервності і наступності шкільної географічної освіти, її інтеграції на засадах внутрішньопредметних зв'язків, диференціації навчального матеріалу залежно від вікових можливостей учнів і їх практичної спрямованості. В програмі знайшли відображення наскрізні для шкільної географії змістові лінії, які вказані в Державному стандарті.

Проблеми українознавчої складової в змісті освіти були у центрі уваги багатьох наукових досліджень як минулого, так і сучасності.

У діяльності П. Куліша, І. Огієнка, С. Русової, С. Сірополка, Я. Чепізі та ін. науковців спостерігалась увага на рівень підготовки вчителя, який би вживав українозмістову навчальну інформацію при навчанні будь-яких шкільних предметів.

Праці О. Єфименка, С. Єфремова, М. Стельмаховича, М. Ярмаченка, В. Майбороди, О. Сухомлинської, П. Кононенка, В. Крисаченка та ін. аргументували теоретико-методологічні основи українознавства як науки, розкрили деякі історико-педагогічні аспекти його розвитку та впровадження у систему національної освіти.

Видатні вітчизняні педагоги минулого основні принципи побудови національної системи освіти обґрунтовували українозмістовими чинниками, а саме: здійснення навчання українською мовою, врахування національних особливостей при розробці навчальних програм і підручників, творче використання в навчально-виховному процесі багатства національної культури, етнопедагогічного досвіду українців тощо.

Після проголошення УНР в освітні програми вперше були введені українознавчі навчальні предмети: історія України, українська мова і українська література, географія України. Однак починаючи з трагічних часів для України українознавство зазнає утисків з боку держави. Термін «українознавство» штучно вилучається з ужитку, його заміниками виступають країнознавство, краєзнавство, народознавство, суспільствознавство тощо. Новий сплеск національного відродження розбудова української суверенної держави зумовили й відродження науково-освітнього українознавства, в тому числі й у шкільній географії.

Стаття присвячена розгляду змісту оновленої навчальної програми з географії для основної школи щодо наповнення її українознавчою інформацією.

Розвиток науки про Україну та українство відбувався у нерозривній єдності із самоусвідомленням, консолідацією, самоствердженням українського народу, формуванням суспільних і державних форм його буття.

Зміст навчальної програми з географії має відповідати своїй головній місії, а саме: виховання в молоді почуття громадянської гідності, власної творчої позиції щодо зміцнення державності в Україні, природних умов і ресурсів рідного краю й місцевості проживання, ціннісного ставлення і піднесення Батьківщини, як колиски свого роду та народу, шанобливого ставлення до історико-географічної спадщини, утвердження себе як відповідального громадянина України.

Враховуючи сучасні тенденції суспільства та завдання нашого дослідження, проаналізуємо навчальну програму на предмет її наповнення українознавчою інформацією.

Географія, що вивчається у 6-му класі – є першим систематичним курсом нового шкільного предмета. В процесі вивчення географії в учнів формуються уявлення про Землю як природний комплекс, про особливості земних оболонок та їх взаємозв'язки, про кількість і розміщення населення земної кулі, людські раси, положення України та окремих держав на

політичній карті світу. Отже, у 6-му класі розпочинається формування загальної географічної культури школяра та поступове навчання картографічній мові. Учні оволодівають основними географічними уявленнями та поняттями релевантними з Україною.

Шкільний географічний курс, що вивчається у 7-му класі має назву «Географія материків і океанів», здавалось мало що є спільного з Україною, але, аналізуючи навчальну програму, що розташована на сайті Міністерства освіти і науки України, знаходимо таке речення: «У новій програмі посилено українознавчу спрямованість курсу 7-го класу, тобто вивчення територій та об'єктів здійснюється з урахуванням їх зв'язків з Україною, із сучасними пріоритетами нашої держави, що значно розширює загальнокультурну компетентність учнів» [4]. Отже, навчальна програма є носієм українознавчої інформації географічного спрямування.

Вивчення географії у 8-му класі, курс якої називається «Україна в світі: природа і населення», спрямоване на формування цілісної науково-географічної картини своєї країни на основі комплексного її вивчення.

Серед шкільних географічних курсів цей курс залишає за собою головне місце у формуванні особистості громадянина України, забезпечуючи вивчення рідного довкілля та підтримуючи розвиток знань про етнічний, національний, територіальний, мовний, державницький патріотизм. Завдання цього курсу полягають у створенні цілісного образу рідної країни з точки зору об'єднаних складників – навколишнє середовище (природа), мешканці (населення), економічні стосунки (господарство та економіка), які перебувають у взаємозалежності і взаємозв'язку. Унікальність цього курсу зводиться до того, що учні мають змогу відчувати взаємодію між природно-територіальними, виробничо-територіальними і соціально-територіальними комплексами на одному об'єкті вивчення.

Дослідження території України відбувається за краєзнавчим та країнознавчим підходами, оскільки вони забезпечують найбільш природний спосіб синтезу даних про природу, населення, господарство. Особлива увага до вивчення географії України пояснюється ще й тим фактом, що Україна для українських учнів має й духовний зміст — це земля їх дідів, батьків. «Батьківщина, – писав В.О. Сухомлинський, починається для дитини зі шматочка хліба і ниви пшениці, з лісової галявини і блакитного неба над маленьким ставом, з пісень і казок над коліскою... Пізнаючи світ і самих себе, діти зобов'язані по крихітці усвідомлювати відповідальність за матеріальні і духовні цінності, створені старшими поколіннями» [8].

Цей курс допомагає учневі усвідомити себе громадянином України, закласти знання про природу та сформувати в учнів знання та уявлення про Україну як цілісну країну, в якій відбуваються різноманітні глобальні та регіональні процеси.

Вивченням географії у 9-му класі, курс якої називається «Україна і світове господарство (економіка)» завершується географічна освіта школярів основної школи на базовому рівні та орієнтована на більш високий рівень сприйняття географічної інформації, адже курс поєднує данні про економіку України та світу.

Основною метою цього курсу є формування знань про тенденції розвитку національної та світової економіки і визначення місця України в сучасному світі. Важливим принципом побудови змісту навчальної програми з географії у 9-му класі є інтеграція, яка реалізується через поєднання суспільно-географічних складових при вивченні особливостей розвитку і розміщення господарства в світі, в Україні та у своєму регіоні. Курс має чітко визначену практичну спрямованість, яка реалізується під час виконання практичних робіт, аналітичних задач та досліджень.

Значимими для теорії і практики сьогоденної загальноосвітньої школи стають дослідження, які на фоні загальнотеоретичних, методологічних підходів до процесу формування наукових географічних знань пропонують розв'язання як глобальних, так і конкретно місцевих понять українознавчої тематики.

Завдання, що є у навчальній програмі, також вміщують українознавчу складову, а саме:

- вивчити основні поняття, методи і проблеми українства на прикладі області проживання;
- виявити загальні географічні закономірності розвитку українознавства, розуміння яких необхідне учням для обрання відповідного профілю в старшій школі, а також для формування у них цілісної картини світу [4].

Нам імпонує думка професора О. М. Топузова про те, що на сучасному етапі необхідно, щоб процес формування наукових географічних знань, а у нашому випадку, українознавчих, супроводжувався розумовим розвитком учнів, а не цитуванням завченого матеріалу [9, с. 43-45].

Факти, картини, образи в розповіді вчителя є головним змістом, що передається учневі. Як зазначає професор В. П. Корнеєв, "... набуття нових знань відбувається через слово вчителя і зміст підручника. Завдяки чому в свідомості учнів можуть створюватися певні знання" [3].

Для учня наука географія починається з класної кімнати, шкільного подвір'я, кварталу власної вулиці, свого міста чи села тощо. Д.Д. Семенов писав: «Найкраще розпочинати викладання географії з околиць тієї місцевості, в межах якої живуть учні, шляхом порівняння близьких об'єктів з віддаленими. Із цікавих оповідань діти без значних зусиль усвідомлюють суть різноманітних явищ природи, опановують географічні терміни, не заучуючи на пам'ять дослівних визначень, таким чином в них виникає почуття гордості за усвідомлення себе мешканцем території на якій вони проживають» [7].

Українознавче навчання, зокрема під час вивчення географії, полягає не тільки в поінформованості учнів, а й у засвоєнні наукових географічних знань про закономірності розвитку природи як основи для прийняття оптимальних рішень із спостереження просторово-часових географічних закономірностей. Оволодіння понятійно-термінологічним апаратом науки географія відбивається у визначеннях у підручниках, таким чином учні створюють власний вербальний науковий географічний словник, котрим користуються впродовж навчального часу, а в подальшому і в дорослому житті – все це впливає на інтелектуальний розвиток особистості [1].

До фундаментальних географічних понять, що несуть у собі українознавчу інформацію, відносимо: «простір», «територія», «регіон», «країна», «район», «область», «місто», «село», «місце проживання», «нація», «природа», «етнос» [5]. Усі ці поняття присутні в понятійній базі природничої і суспільної галузях географії, а поняття «Україна» є системоутворювальним для курсу «Країнознавство». Для всіх фундаментальних географічних понять існують їх регіональні аналоги. Якщо формуємо поняття території, то його регіональним аналогом стане конкретизоване поняття про територію країни, у нашому випадку – Україна. Вивчаючи будь-яку територію, регіон чи материк робимо акцент у прив'язці до України. Так розкривається регіональний зміст понять «територія».

Формуючи українознавчі поняття, вчитель може за допомогою певних форм: учні пишуть наукові диктанти, складають експрес-тести, кросворди, наукову мозаїку, створюють додаткові контрольні питання, які потребують роздумів, навчаються виділяти головне, суттєве [5]. Ілюстрації в підручнику учні інсталиують шляхом складання творчих мініатюр, описів тощо. Наприклад, природні зони України: полісся, лісостеп, степ, зразки фотографій рекомендується включити до пояснення нового матеріалу при описі та порівнянні природних зон України.

Географічне поняття «Україна» охоплює:

- територію, яку заселяв український етнос у минулому та заселяє український народ (нація) у наш час;
- природу;
- відповідну територію з її земними, водними, повітряними просторами, особливостями екології;
- мову, як універсальний феномен життя і свідомості етнонації;
- суспільство, державу, культуру (релігія, філософія, освіта, мистецтво, наука, право, міжнародні відносини) [6].

Отже, всі ці складові носять українознавчий характер і відбиті в змісті оновленої навчальної програми з географії.

Основним завданням шкільних географічних курсів є формування в учнів наукових понять через розкриття основних географічних закономірностей. Засвоєння цих закономірностей при формуванні українознавчої інформації географічного напрямку має велике значення, оскільки звільняє від запам'ятовування величезного фактологічного матеріалу і водночас підвищує міцність, глибину знань, формує патріотизм. Спеціальних досліджень, присвячених проблемі наповнення географічних курсів українознавчою інформацією на широкому експериментальному матеріалі, не виявлено. Отже ця проблема є досить актуальною для дослідження.

Порядок подання українознавчого матеріалу в навчальній програмі з географії має певну специфіку, обумовлену метою навчання цього предмету. Методичні шляхи формування українознавчих понять у курсах шкільної географії для основної школи відбираються з урахуванням рівня розумового розвитку учнів та раніш отриманої підготовки з попередніх шкільних географічних курсів.

Отже, шкільна географія формує в учнів, шляхом краєзнавчої інформації патріотичного спрямування, почуття гордості за свою країну через українознавчий матеріал.

Список використаних джерел

1. Баранский Н.Н. Страноведение и география физическая и экономическая / Н.Н. Баранский. – Москва : Мысль, 1980. – 105 с.
2. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwilwZi3h7nKAhXn_3IKHaRvAi4QFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fmon.gov.ua%2Fusi-novivni%2Fnovini%2F2015%2F06%2F16%2Fnacjonalno-patriotichne-vixovannya%2F&usq=AFQjCNFCrtV8NQZzCw4ovvascjFf2KzA
3. Корнеев В.П. Методичні засади розвитку пізнавальних інтересів учнів основної школи в процесі вивчення географії : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Корнеев Віктор Петрович. – Київ, 1996. – 347 с.
4. Навчальна програма [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869_088/
5. Назаренко Т.Г. Формування соціально-економічних понять у старшокласників на уроках географії : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Назаренко Тетяна Геннадіївна. – Київ, 2004. – 217 с.
6. Рудницький С. До основ українського націоналізму / С. Рудницький. – Відень, 1920. – 98 с.
7. Семенов Д.Д. Педагогические заметки для учителей : прил. к книге «Отечественное» / Д.Д. Семенов. – СПб. : Изд. Черенина и Михайловича, 1864. – 60 с.
8. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибр. твори у 5-ти томах / В.О. Сухомлинський. – Т. 1. – С. 535.
9. Топузов О.М. Формування географічної компетентності учнів засобами проблемного навчання / О.М. Топузов // Рідна школа. – 2008. – № 9. – С. 43-45

In the article the content of education part of the curriculum of geography in terms of its content Ukraine knowing information based on local history. These examples, which offered its own vision problems filling school courses Ukraine knowing geographic information to strengthen national patriotic education.

The author argues that the introduction of Ukraine knowing information in the school curriculum in geography correlates the level of formation of geographical culture, the effectiveness of display which define the corresponding level of geographical knowledge, geographic awareness and use of active scientific and geographical dictionary, all this gives grounds to say that the development and implementation of geographic information Ukraine knowing focus on local history material will contribute to solving the problem of differentiated instruction and form the patriotic consciousness of basic school pupils.

This article provides examples of research in Ukraine that occur on local history and geographic approaches. Special attention to the study of geography Ukraine explained by the fact that the Ukraine for Ukrainian students and a spiritual sense - a land of their grandparents and parents. This course helps the student to the geography of Ukraine to realize a citizen of their country, and thus lay the knowledge of nature and society as a whole state in which there are a variety of global and regional processes.

Proved that significant for the theory and practice of today's secondary school studies is that against the background of general and methodological approaches to the process of scientific concepts offer a solution both global and local concepts Ukraine knowing specific topics.

The conclusion shows that school geography shapes the students a sense of pride in their country through Ukraine knowing information using regional materials patriotic

Key words: school geography, curriculum, Ukraine knowing information, local lore, patriotism.

УДК 37.013:371

*Лідія Непорожня
Lidiya Neporozhnia*

ПІДРУЧНИК ІЗ ФІЗИКИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРИРОДНИЧО- НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

SCHOOL TEXTBOOK IN PHYSICS AS A MEANS OF FORMING NATURAL AND SCIENTIFIC COMPETENCE OF SENIOR SCHOOL PUPILS

У статті аналізуються сучасні наукові підходи щодо ролі, значення та методичного забезпечення процесу формування і розвитку природничо-наукової компетентності старшокласників засобами підручника з фізики. Запропоновано способи реалізації цих підходів у підручниках із фізики для старшої школи.

Ключові слова: методика навчання фізики, природничо-наукова компетентність старшокласників, підручник з фізики.

Інноваційна модернізація освіти, зумовлена її методологічною переорієнтацією на особистість, передбачає оновлення всіх освітніх ланок. Виходячи з сучасних тенденцій, і одним із пріоритетних завдань природничої освіти є формування в особистості структурованого комплексу характеристик, які дають їй змогу ефективно діяти у різних сферах життєдіяльності, як необхідних компонентів природничо-наукової компетентності. Системотвірними чинниками природничо-наукової компетентності є формування в особистості природничо-наукової картини світу, розвиток її наукового світогляду, наукового стилю мислення.

Оновлення цілей і змісту природничої освіти потребує створення нових концепцій, програм та шкільних підручників, зокрема підручників із фізики. Питання підручникотворення досить широко висвітлюються в науково-методичній літературі. Проблеми функціонально-цільового призначення підручника в сучасній школі, можливості оптимізації його структурних компонентів, особливості формування структури і змісту курсу фізики та методичні аспекти викладу навчального матеріалу зайшли відображення у низці досліджень дидактів, психологів, методистів. Питанням суті, ролі та місця підручника у навчальному процесі присвячені дослідження Ю.К. Бабанського, М.М. Скаткіна та ін. Зміст середньої освіти і його відображення в підручниках досліджувалися в роботах В.В. Краєвського, І.Я. Лернера та ін. Загальні підходи щодо структури та змісту шкільного підручника висвітлено в роботах

В.П. Беспалько, Д.Д. Зуєва та ін. Питанням структури і змісту підручника з фізики присвячено дослідження О. І. Бугайова, С. У. Гончаренка, М. Й. Розенберга, О.І. Ляшенка, М.І. Шута, М. В. Головка та ін. Серед питань, які мають вирішуватися в процесі підручникотворення, важливе значення має формування умінь самостійної роботи з підручником, активізація пізнавальної діяльності (Н.Ф. Тализіна, Н.М. Бібік, О.Я. Савченко та ін.). Проблема визначення особливостей, структури та змісту компетентності та її багатокомпонентності досліджувалася в роботах О.І. Ляшенка, І.В. Бургун, П.С. Атаманчука, М.В. Головка, В.Ф. Заболотного, С.А. Ракова, А.М. Куха, О.П. Пінчук, І.Г. Крохіної, Г.А. Білецької, Н.О. Єрмакова, І. Ботгроса та ін.

Положення та висновки проведених досліджень мають важливе значення для розроблення і вдосконалення шкільних підручників, посилення їх ролі в підвищенні результативності навчально-виховного процесу в школі і зокрема під час навчання фізики. Разом з тим, проблема формування та розвитку природничо-наукової компетентності засобами підручника з фізики наразі потребує подальшого вирішення. Метою статті є проведення аналізу підручника з фізики як навчальної книги з позицій розвитку природничо-наукової компетентності старшокласників та реалізації компетентнісного підходу в підручниках для старшої профільної школи.

Проблема реалізації компетентнісного підходу в сучасному підручнику з фізики є однією з актуальних у педагогіці, оскільки сучасний підручник фізики є засобом інтелектуального, соціального та духовного розвитку особистості. Згідно з цілями навчання, підручники з фізики для старшої школи передбачають вивчення основ наукових знань із розділів «Механіка», «Молекулярна фізика і термодинаміка», «Електродинаміка», «Світлові хвилі», «Квантова фізика», визначеними державним стандартом.

Головне призначення підручників фізики для старшої школи – допомогти здобувачам освіти навчитися самостійно оволодівати фізичним знанням, а також допомагати закріплювати й поглиблювати знання, здобуті на уроці під керівництвом учителя. Виходячи з цього, підручник має бути одночасно стабільним і мобільним, тобто уможливлювати введення нових елементів знань без порушення основи, відповідати вимогам науковості, доступності, точності, зрозумілості викладення навчального матеріалу, практичної спрямованості, встановлювати міжпредметні зв'язки, відповідати віковим особливостям старшокласників, мати повний і ґрунтовний виклад навчального матеріалу, формулювання основних думок у небагатьох чітко сформульованих і легких для запам'ятовування реченнях, а також містити необхідний ілюстративний матеріал.

У методичній літературі досить ґрунтовно описані основні функції підручника з фізики, які впливають із системи дидактичних принципів (науковості, доступності, цілеспрямованості, систематичності й послідовності, всебічності, зв'язку з життям тощо) [1, 6, 7]. До них традиційно належать:

- освітня функція, яка передбачає забезпечення процесу засвоєння учнями певного обсягу систематизованих знань, відповідно до сучасного рівня розвитку фізичної науки, формування в учнів пізнавальних умінь та навичок;

- розвивальна функція, яка передбачає розвиток учня, формування його перспективних, мнемонічних, розумових, мовленевих та інших здібностей;

- виховна функція, має забезпечувати вплив підручника на світогляд учня, його моральні, естетичні почуття, ставлення до праці, навчання, формувати й удосконалювати певні риси особистості;

- управлінська функція підручника полягає в програмуванні певного типу навчання, його методів, форм і засобів, способів застосування знань у різних ситуаціях;

- дослідницька функція передбачає спонукання учня до самостійного розв'язування проблеми.

Окрім окреслених функцій наразі вважаємо варто виокремити ще одну функцію підручника з фізики для старшої школи – розвиток в учнів природничо-наукової компетентності.

Виходячи з цього, зміст підручника має формуватися на компетентнісних засадах відповідно до пізнавальних можливостей учнів, з урахуванням напрямів профілізації, пізнавальних інтересів та освітніх потреб учнів.

Авторам підручників варто враховувати той факт, що формування предметної компетентності з фізики, крім природничих предметів, міцно пов'язано з навчальними предметами таких освітніх галузей, як мови і література, суспільствознавство, мистецтво, математика, технології, здоров'я і фізична культура. Реалізація змістових зв'язків фізики з іншими освітніми галузями забезпечує формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для її життєдіяльності: здатність спілкуватися державною мовою та однією з іноземних мов, математична грамотність і обізнаність у галузі природничих наук і технологій, готовність використовувати інформаційно-комунікаційні технології у своїй діяльності, уміння вчитися впродовж життя, здатність до соціальної активності і життя в громадянському суспільстві, навички підприємницької діяльності, загальнокультурна компетентність.

Важливим елементом природничо-наукової компетентності є предметна компетентність із фізики. Вивчаючи фізику, учень має оволодіти цілісною системою фізичних знань, умінь і ціннісних ставлень, які мобілізуються в специфічних контекстах її життєвої діяльності.

Розвиток предметної компетентності з фізики, як ключового компонента природничо-наукової компетентності, потребує врахування її особливостей у процесі створення підручників із фізики: природничо-наукова компетентність має загальний характер, оскільки формується впродовж усього періоду навчання й має високий ступінь узагальнень; вона має міждисциплінарний характер, оскільки пов'язана відразу з декількома освітніми дисциплінами; природничо-наукова компетентність вбирає в себе компоненти предметних компетентностей, які належать до кожної шкільної природничої дисципліни.

Загальний та міждисциплінарний характер природничо-наукової компетентності передбачає формування в учнів цілісної системи внутрішніх ресурсів, загальних для природничих дисциплін — компетентності наукового пізнання, яка вбирає такі компоненти:

- систему основних теоретичних і практичних знань учня, що забезпечують розвиток його вищих мисленевих здібностей (інтелектуальну компетентність);
- систему методів емпіричного і теоретичного пізнання, експериментального дослідження процесів, явищ і законів природи (методологічну компетентність);
- володіння науковою мовою як системою мовних знаків, що виконують функції означення, позначення та особливих термінів і мають синтаксичний, семантичний й прагматичний характер природничих наук (компетентність спілкування науковою мовою);
- систему основних знань і методів, які задіяні у формуванні певного ставлення і поведінки учнів при вирішенні різних значущих ситуацій (компетентність ставлення і поведінки).

Крім загальних особливостей природничо-наукової компетентності, підручник із фізики має формувати в учнів такі специфічні компоненти предметної компетентності, як компетентність інтелектуальних надбань у галузі фізики, компетентність наукового дослідження, компетентність спілкування науковою мовою, специфічною для фізики, компетентність прагматичного надбання в галузі фізики й використання фізичного знання для реалізації умов безпечного розвитку світу.

Зупинимося більш детально на кожному з специфічних компонентів, які, на нашу думку, мають бути реалізовані підручником із фізики для старшої профільної школи.

Компетентність інтелектуальних надбань у галузі фізики передбачає засвоєння учнями певної сукупності знань фізичної науки, оволодіння ними інструментами й інтелектуальними технологіями, які сприяють формуванню когнітивної автономії особистості, необхідної в подальшому самостійному житті. Набуваючи цю компетентність, учень оволодіває системою основних фізичних знань; мисленням, заснованим на принципах наукового пізнання; здатністю вирішувати завдання фізичного змісту та застосовувати основні фізичні знання в різних реальних ситуаціях.

Компетентність наукового дослідження передбачає оволодіння учнями способами дослідницької діяльності; створення у них інтересу до наукового пізнання фізичних явищ і процесів, розвиток здатності до експериментального вивчення процесів, явищ і законів

фізики; формування ставлень, які в подальшому виявляються в повсякденній діяльності учня. Набуваючи цю компетентність, учень виявляє спостережливість, здатність планувати практичні й теоретичні дослідження; проводити практичні або мисленеві експерименти; вирішувати проблемні і значущі ситуації.

Компетентність спілкування науковою мовою, специфічною для фізики, передбачає оволодіння учнями чіткою виразною мовою, як засобом передавання змістовної інформації про результати пізнання й творчості. Набуваючи цю компетентність, учень бере участь у конструктивних дискусіях на фізичні теми з використанням наукової термінології; вільно і чітко викладає наукову інформацію в письмовій і усній формах; дає наукові пояснення одержаних експериментальних результатів; готує й презентує письмові та усні наукові повідомлення.

Компетентність праціологічного надбання в галузі фізики й використання фізичного знання для безпечного розвитку світу має провідну роль у встановленні гармонічних відносин між людиною і навколишнім світом, зокрема природним середовищем. Вивчення фізики, як і інших природничих дисциплін, має закладати підґрунтя для обдуманого діяльності людини в її прагненнях покращити умови свого існування; усвідомленого ставлення до необхідності обирати відповідні безпечні засоби для досягнення кінцевих наслідків своєї діяльності. Набуваючи цю компетентність, учень вчиться визначати техногенні екологічні проблеми певної місцевості, країни та планети Земля загалом; розуміє необхідність дотримання норм цивілізованої поведінки в оточуючому світі; бере свідому участь у діях по захисту навколишнього середовища на місцевому рівні; оцінює наслідки деградації навколишнього середовища та природи в цілому для суспільства та особистого здоров'я.

Формування предметної компетентності з фізики випускника середньої школи вимагає від нього: оволодіти сукупністю основних знань, у відповідності до проблеми, яка має бути в результаті вирішена; розвинути навички використання знань в конкретних ситуаціях; навчитися вирішувати різні проблемні ситуації, оволодівши функціональними знаннями; набути здатності вирішувати різнопланові значущі ситуації, як комплексні проблеми, виявляючи при цьому відповідні ставлення.

Важливим чинником розвитку окреслених компонентів природничо-наукової компетентності старшокласників засобами підручника з фізики є формування й розвиток в них самоосвітньої компетентності, яка передбачає вміння самостійно опрацьовувати текст підручника, одержувати знання, які торують шлях до саморозвитку і безперервної освіти, сприяють професійному зростанню здобувачів освіти. Набуваючи самоосвітню компетентність, учні оволодівають умінням орієнтуватися в структурі та змісті навчальної книги (підручника), аналізувати відповідні явища, виділяти головне в тексті, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, працювати з довідниковим, ілюстративним матеріалом, таблицями тощо.

Оскільки самостійна пізнавальна діяльність учнів у процесі навчання фізики є досить складним компонентом, тому з метою її полегшення авторам підручників варто подавати рекомендації щодо роботи з навчальними книгами, націлюючи старшокласників на самостійне здобування фізичних знань як теоретичних так й емпіричних.

Тексти теоретичного характеру мають містити: теорії, закономірності, методологічні знання. Тексти емпіричного характеру: факти, явища, події, вправи, правила, зокрема, апарат організації засвоєння фізичних знань, запитання і завдання, інструктивні матеріали (пам'ятки, зразки розв'язання задач, приклади), ілюстративні матеріали (фотографії, малюнки, креслення та інші), таблиці, підписи-пояснення до ілюстрованого матеріалу, вправи, апарат орієнтування.

Виходячи з того, що самостійна робота старшокласників з підручником має бути провідною, тексти підручників із фізики бажано подавати у формі бесіди з учнями, під час якої учні мають відповідати на питання, розмірковувати, робити висновки і приводити їх у систему, а також виконувати вправи, котрі б вимагали застосування засвоєних знань, сприяли б розвитку уміння учнів організовувати самостійну роботу з названими підручниками, виконувати аналітичні проблемні завдання, тим самим, сприяли б розвитку природничо-наукової і зокрема предметної компетентності старшокласників з фізики.

Виходячи з цього, текст підручника має містити репродуктивні, проблемні, програмовані та комплексні тексти. Репродуктивні тексти — високоінформативні, структуровані, зрозу-

мілі учням, які передбачають пояснювально-ілюстративне навчання. Проблемні тексти — це здебільшого проблемний монолог, у якому для створення проблемних ситуацій висувають суперечності, розв'язують проблему, аргументують логіку розвитку думки. В програмованому тексті зміст подається частинами, а засвоєння кожного “кроку” інформації перевіряється контрольними запитаннями. Комплексний текст містить певний обсяг інформації, необхідний учням для розуміння проблеми, а проблема визначається за логікою проблемного навчання. Окрім основного, підручники мають містити додаткові тексти, мета яких – розширити, поглибити знання учнів з важливих компонентів змісту навчального матеріалу.

Ілюстративний матеріал має розкривати основний зміст певних елементів програми. Схеми, креслення та інші графічні матеріали мають розкривати зміст основного матеріалу, доповнювати й конкретизувати його, бути об'єктом для запитань та завдань, посилюючи емоційний вплив підручника і, таким чином, сприяючи підвищенню ефективності сприймання і засвоєння навчального матеріалу.

Розвиток природничо-наукової компетентності старшокласників засобами підручника з фізики є важливим результатом освітньої діяльності учнів, формування в них їх інтегрованої системи набутих фізичних знань, умінь і ціннісних ставлень, які мобілізуються в специфічних контекстах її життєвої діяльності. Підручник із фізики для старшої школи, створений на засадах компетентнісного підходу передбачає не тільки розвиток природничо-наукової компетентності здобувачів освіти, націлює їх на пізнання світу, а й сприяє пошуку можливостей для самовизначення, саморозвитку, самоосвіти, самореалізації. Створення ефективного організаційного та методичного забезпечення процесу формування та розвитку природничо-наукової компетентності засобами підручника сприятиме поліпшенню якості фізичної освіти школярів.

Список використаних джерел

1. Беспалько В.П. Качество и эффективность ученика / В.П. Беспалько // Нар. Образование. – 2007. – №8. – С. 150-156.
2. Бугайов О.І. Нове покоління підручників для профільного навчання фізики у середніх загальноосвітніх навчальних закладах. Яким йому бути? / О.І. Бугайов, М.В. Головка // Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Зб. наук. праць / Гол. ред. М.Т. Мартинюк. – Київ : Наук. світ, 2006. – С. 28-31.
3. Бугайов А.И. Методика преподавания физики в средней школе: теоретические основы: [уч. пособ. для студ. пед. ин-тов по физ.-мат. спец.] / А.И. Бугайов – Москва : Просвещение, 1981. – 288 с.
4. Головка М.В. Особливості формування структури і змісту курсів фізики та астрономії в старшій профільній школі / М.В. Головка // Проблеми сучасного підручника : Зб. Наук. праць. – Київ : Пед. думка, 2008. – Вип. 8. – 544 с. – С. 230-238.
5. Гончаренко С.У. Методика навчання фізики в середній школі: [посіб. для вчителів] / С.У. Гончаренко, М.Й. Розенберг. – Київ : Рад. школа, 1974. – 180 с.
6. Зорина Л.Я. Дидактические основания построения ученика и логика развертывания в нем учебного материала / Л.Я. Зорина // Теоретические основы содержания общего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера – Москва : Педагогика, 1983.
7. Зуев Д.Д. Школьный ученик / Д.Д. Зуев. – Москва : Педагогика, 1983. – 240 с.
8. Каменецкий С.Е. Методика преподавания физики в средней школе: частные вопросы / С.Е. Каменецкий, Л.А. Иванова; под ред. С.Е. Каменецкого. – Москва : Просвещение, 1987. – 336 с.
9. Навчальна програма для учнів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Академ. рівень: <http://www.mon.gov.ua>.
10. Основы методики преподавания физики в средней школе / Разумовский Ю.И., Бугаёв А.И., Дик Ю.И. и др.; под ред. А.В. Перышкина. – Москва : Просвещение, 1984. – 398 с.: ил.
11. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика. 10–11 класи. Академ. рівень: <http://www.mon.gov.ua>.
12. Сергеев И.С. Как развивать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности / И.С. Сергеев, В.И. Блинов. – Москва : АРКТИ, 2007. – 132 с.

The article deals with modern scientific of approaches, physical and methodical science to solution of the questions of methodical process of formation and development of natural-science competence of senior pupils by means of the school textbook in physics.

Innovative modernization of education, due to its methodological reorientation to the person, provides for the updating of all the educational links. Updating of the objectives and the content requires the creation of new concepts, programmes and school textbooks. Nowadays one of the prior tasks of education is: the formation of the personality with a structured complex of characteristics that give her the ability to act effectively in various spheres of life; the formation of natural-scientific picture of the world; the development of scientific outlook, scientific style of thinking and scientific competence.

The formation of senior pupils' natural science competence by means of a Physics textbook is an important result of educational activity of pupils, their integrated system of acquired physical knowledge, skills and values, and relations that are mobilized in specific context of their life activity. Developing the ability of pupils to acquire knowledge through self-study of the educational material, the physics textbook promotes not only the development of natural-scientific competence of the pupils, promotes them to acquire knowledge of the world, but also promotes the opportunities for self-determination, self-development, self-education and self-realization. The creation of an efficient organizational and methodological support of the process of formation and development of scientific competence by means of the textbook would improve the quality of pupils' physical education.

Key words: *methods of teaching physics, senior pupils', natural-scientific competence, the textbook in physics.*

УДК 378. 22.016:5:[373.5]

Валентина Оніпко
Valentya Onipko

ВПРОВАДЖЕННЯ КУРСУ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

THE IMPLEMENTATION OF THE COURSE INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF STUDYING BIOLOGY IN THE PROCESS OF PREPARATION OF A FUTURE BIOLOGY TEACHER TO THE PROFESSIONAL ACTIVITY IN PROFILE SCHOOL

У статті розглядаються технологічні основи процесу підготовки майбутнього вчителя біології до професійної діяльності. Досліджується використання курсу інноваційні технології навчання біології та з'ясовано специфіку формування професійної готовності вчителя до викладання біології в умовах профільної середньої школи.

Ключові слова: *вища педагогічна освіта, інноваційні освітні технології, майбутній учитель біології, профільна середня школа, дисципліна, інноваційні технології навчання біології.*

Пріоритетним напрямом освітньої системи України, що підтверджено державними законами та нормативними документами, є доступ до якісної освіти. Процес навчання повинен бути організований так, щоб орієнтувати дитину на досягнення цілей, які вона собі поставила. Педагогічна освіта в Україні зазнає значних змін, оскільки відбувається перехід від системи освіти, орієнтованої на передачу вчителем та засвоєння учнем певної суми знань до системи освіти, спрямованої на розвиток особистості учня. Визнання на державному рівні доцільності

запровадження профільного навчання у середній школі актуалізувало проблему вдосконалення теоретичної бази і технологічного забезпечення підготовки фахівця, зокрема вчителя біології, як із огляду на зростання сучасних суспільних і особистісних вимог до педагогів, практичних потреб, так і необхідності впровадження інноваційних педагогічних технологій. Тому впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес є одним із найважливіших питань, які сьогодні розглядаються в освіті.

Важливою умовою організації навчально-виховного процесу є вибір учителем раціональної системи методів і прийомів активного навчання, використання сучасних технологій у поєднанні з традиційними засобами. Підготовка майбутнього вчителя біології до професійної діяльності в профільній школі як діяльної, творчої особистості з високим адаптаційним потенціалом, фахівця зі сформованими професійно-інтелектуальними, духовними, соціальними позиціями обумовлює необхідність організації навчально-виховного середовища на засадах інноваційно-педагогічної діяльності. Удосконалення роботи вищих педагогічних навчальних закладів України передбачає впровадження в педагогічний процес нових концепцій та інновацій дидактично-технологічної підготовки фахівців, обґрунтоване використання результатів науково-педагогічних досліджень. Розвиток педагогічно-інноваційних технологій в умовах педагогічного вишу відбувається інтегративно з трансформацією, модернізацією ідей вивчення біології та окремих напрямів професійної підготовки, у їх тісному взаємозв'язку з новітнім інформаційним забезпеченням.

Вивчення стану наукової розробки означеної педагогічної проблеми показало, що вітчизняними та зарубіжними науковцями глибоко досліджено різні аспекти технології процесу підготовки фахівців. В історико-філософському аспекті цю проблему розглядали В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, О. Сухомлинська, В. Шадріков та ін. Теоретичні основи технологічної підготовки майбутніх спеціалістів із урахуванням їх потенційних можливостей щодо засвоєння загальноосвітніх знань розглядалися суміжно з іншими завданнями С. Абдоковим, С. Гасіним, В. Кан-Каликом, В. Козаковим, М. Комаровим, Л. Малишком, Ю. Платоновим, І. Прокопенком, І. Сасовою, Г. Терещенком та ін.

Проблема професійної освіти з урахуванням ефективності використання технологій дидактично-технологічної підготовки студентів привертала увагу таких науковців, як А. Бублик, П. Ісаєва, Л. Карпишова, Р. Лотовська, А. Миролюбов, Л. Михайлов, О. Моїсеєнко, Т. Нікуліна, В. Розов, Н. Склярєнко, І. Смолюк та ін.

Розвиток інноваційних освітніх технологій у вищій освіті України викликає потребу вивчення творчого доробку науковців, які зробили значний внесок у розвиток передової педагогічної науки та практики. Питаннями педагогічних технологій в освіті займалися А. Алексюк, Т. Алексеєнко, А. Андрущук, І. Бобко, В. Галузинський, М. Євтух, Б. Коротяєв, А. Нісімчук, В. Носков, О. Падалка, О. Пехота, М. Приходько, Н. Руденко, Ю. Сенько, В. Сластьонін, І. Смолюк, В. Сушанко, О. Шпак та ін. Проблема освітніх технологій у вищих педагогічних навчальних закладах в умовах профільного навчання є соціально зумовленою і вкрай актуальною.

Разом із тим, контекстний аналіз довів, що поглибленого і системного вивчення потребують також питання підготовки висококваліфікованих педагогічних працівників для роботи в профільній школі, відсутнє обґрунтування теорії та практики відповідного оновлення структури, змісту, форм, методів та інноваційних технологій навчально-виховного процесу, майбутніх учителів біології відповідно до вимог профільності загальної середньої освіти.

Завдання пошуку нових форм та способів підвищення професійної майстерності майбутніх учителів біології, які б забезпечували в процесі підготовки як формування предметної компетентності майбутнього вчителя, так і підвищення базового рівня професійної підготовки до рівня вчителя профільної школи надзвичайно важливе. Потенційно необхідними змістовими та організаційно-методичними можливостями для забезпечення зазначеного вище завдання володіє професійна підготовка майбутніх учителів біології із застосуванням курсу Інноваційні технології навчання біології. Враховуючи зазначені аргументи, метою нашого дослідження є дослідження структури, змісту означеної дисципліни та визначення сукупності головних ознак

педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів біології до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, призводять до реформування та модернізації навчально-виховного процесу і диктують нове розуміння цілей, форм і методів освіти при підготовці вчителя до профільного навчання учнів. Вони мають бути орієнтовані не стільки на засвоєння знань, скільки на розвиток пізнавальних і творчих здібностей майбутнього вчителя, формування ціннісного мислення і критичного ставлення до навколишньої дійсності й до самого себе. Акцент у сучасній освіті переноситься із «засвоєння знань» на формування «компетентності», відбувається його адаптація до особистісно-орієнтованого (гуманістичного) підходу, протилежного психолого-орієнтованій, безособистісній педагогіці. Ефективність дидактичного процесу значно визначається адекватним вибором і професійною реалізацією конкретних педагогічних технологій у вищій школі.

Розглядаючи сучасні підходи до трактування поняття «педагогічна технологія», зазначимо, що зародився цей термін у вітчизняній дидактиці, як указує П. Образцов [4] у 1963 році. Проте в працях Т. Назарової зазначається [3], що вперше термін «педагогічна технологія» з'явився в 20-х роках ХХ століття, хоча можна натрапити й на інші підходи. Дані, одержані Н. Масловою [2], констатують ще більш раннє використання терміну «технологія» у вітчизняній педагогічній літературі. Аналіз зарубіжної і вітчизняної науково-педагогічної літератури виявив, що термін «педагогічна технологія» трактувався і трактується по-різному. Узагальнюючи ці трактування, Г. Селевко зазначив, що поняття «педагогічна технологія» в педагогічній професійній діяльності функціонує на трьох супідрядних рівнях: *загальнопедагогічний (загальнодидактичний)* рівень – у цьому випадку технологія характеризує педагогічний процес загалом. Тут педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі: до неї включається сукупність цілей, змісту, засобів і методів учення, алгоритм діяльності суб'єктів процесу; *частково методичний (предметний)* рівень: у цьому випадку технологія характеризує специфіку методів і засобів, характерних для освітнього процесу у межах конкретної навчальної дисципліни, в цьому випадку поняття «педагогічна» технологія вживається як синонім окремої методики (методика викладання предмета, методика роботи даного викладача); *локальний* рівень – поняття «педагогічна технологія» характеризує специфіку вирішення конкретних педагогічних завдань (технологія формування наукових понять, технологія вирішення графічних завдань, технологія контролю знань, технологія самостійної роботи тощо) [5].

При розгляді технології навчання як системи головними ознаками є: 1) сучасною ознакою технологій навчання є системний підхід до проектування, реалізації, оцінки, корекції протікання і результатів процесу навчання; 2) використання педагогічних технологій спрямоване на здобуття гарантованих результатів і подальше відтворення процесу навчання; 3) технологія має бути здатною до відтворення; 4) педагогічні технології доречно вважати інструментарієм досягнення певної мети [6]. Загалом зазначимо, що технологія навчання майбутнього вчителя – це системна категорія, орієнтована на дидактичне застосування наукового знання, наукових підходів до аналізу, проектування, оцінки навчального процесу з урахуванням усіх відомих і необхідних інновацій [1].

У вітчизняній дидактиці проблема результативності (ефективності) підготовки вчителя активно розроблялася і розробляється на основі багатьох чинників: психології навчання, проблемної теорії управління, концепцій алгоритмізації навчання, управління пізнавальною діяльністю тих, хто навчається, оптимізації навчання, наукової організації педагогічної праці. Пошук побудови ефективного навчального процесу, який би забезпечував успіх кожному викладачеві, продовжується. Необхідним є таке вирішення проблеми проектування підготовки вчителя, яке б перетворилося на технологічний процес із гарантованим високим результатом.

Проаналізувавши сучасні технології навчання майбутнього вчителя біології, що реалізуються в практиці педагогів профільних шкіл, було встановлено, що до найбільш уживаних необхідно віднести: побудову навчального процесу на концептуальній основі, навчання укрупненими дидактичними одиницями, організаційно-діяльнісні, імітаційні ігри, технологію КСВ (колективного способу навчання), технологію повного засвоєння знань, комп'ютерні технології навчання, диференційоване навчання. До інноваційних педагогічних технологій професійної підготовки майбутніх учителів біології до профільного навчання, які можна

розглядати на загальнодидактичному рівні в процесі вивчення курсу Інноваційні технології навчання біології, відносимо такі: проблемного навчання, модульного навчання, контекстного навчання, концентрованого навчання, диференційованого та ігрового навчання, проектного навчання. У проблемному навчанні найголовніше – це постановка викладачем або самостійне виділення студентами навчальної проблеми і відповідного комплексу завдань (це вищий рівень проблемності), пошук способів її вирішення, в процесі якого активно засвоюються знання (табл. 1).

Таблиця 1

Систематизація сучасних технологій навчання, що реалізуються в підготовці майбутнього вчителя до роботи в профільній школі

Педагогічна технологія	Коротка характеристика сутності
Побудова навчального процесу на концептуальній основі	Технологія передбачає виявлення ідеї навчального курсу, створення комплексу міжпредметних зв'язків між природничими дисциплінами та іншими навчальними курсами, розробку міжпредметних логічних завдань.
Навчання укрупненими дидактичними одиницями	Забезпечує загальне бачення теми, передбачає використання загальних характеристик, правил, інформаційно-об'ємних допоміжних сигналів, конспектів. Організаційною одиницею при такій побудові навчання стає урок, навчальний день, тиждень (глибоке занурення).
Організаційно-ділові імітаційні ігри	ОДІ імітують реальну діяльність, виробничу та соціальну, допомагають вписати навчальний процес у контекст реальної життєдіяльності тих, кого навчають (учнів, учителів).
Технологія КСН (колективного способу навчання)	Дидактична основа КСН – співпраця, робота організується в парах змінного складу, що забезпечує взаємонавчання та взаємоконтроль суб'єктів навчання.
Технологія повного засвоєння знань	Пропонуються блоки-модулі, призначені для засвоєння, які роздруковуються як міні-підручник на паперовому носії або в електронному варіанті. Кожний блок має різноманітні завдання, що супроводжуються дидактичними і контрольними текстами. Перехід до нового блоку дозволяється тільки після повного засвоєння попереднього. Управління навчанням організується різними методами за вибором викладача.
Комп'ютерні технології навчання	Пов'язані зі створенням та використанням програмних засобів (навчальні, контролюючі програми), використанням можливостей «Інтернет»-навчання.
Диференційоване навчання	Диференційоване навчання – традиційна навчальна технологія і частина загальнодидактичної системи. Реалізується у формі гомогенної та гетерогенної диференціації: «гомогенна» пов'язана зі створенням груп вибраного профілю, зацікавлення, рівня підготовки; «гетерогенна» – внутрішньогрупова, потребує розробки різноманітних програм, оволодіння прийомами різноманітного навчання всередині даної групи.
ТРДЗ (технологія розв'язання дослідницьких задач)	Використовує прийоми ігротехніки як засобу мислення.
Технологія проектного навчання	Створення матеріального або інтелектуального продукту (від задуму до результату), що здійснюється в спеціально організованих педагогічних умовах. Проектна діяльність організується в межах одного предмета профілю або має міжпредметний характер. До керівництва проектною діяльністю можуть залучатися декілька викладачів або вчителів.

Основна мета проблемного навчання майбутніх учителів біології – наблизити навчальну діяльність до діяльності з наукового пошуку і, тим самим, створити умови для розвитку творчих здібностей, дослідницьких, раціоналізаторських навичок студентів у науковій та навчальній роботі. Можна також розглядати її як інтегральну технологію колективної навчальної діяльності студентів.

Інноваційність виокремлених технологій полягає в тому, що якщо мати на увазі, що вони спрямовані на створення умов для розвитку здібностей, мислення, загалом на забезпечення умов для самореалізації студентів, то потрібно зазначити, що у вирішенні цих завдань можна виокремити низку аспектів: управлінський, змістовий, комунікативний та індивідуально-особистісний. З цієї точки зору технології можемо диференціювати на категорії: 1) педагогічні технології, що сприяють управлінню навчальною діяльністю (технології програмованого навчання, дистанційного навчання, інформаційні технології, контрольні-корекційні технології); 2) педагогічні технології на основі вдосконалення та реконструювання навчального матеріалу (модульне, контекстне, проблемне навчання, проектне навчання, кейс-метод); 3) педагогічні технології на основі вдосконалення комунікативної складової навчання (КСО, мікрогрупова робота, індивідуальне навчання); 4) педагогічні технології, метою яких є розвиток індивідуальних здібностей, інтересів, освоєння нових соціальних ролей (ігрові, навчальна дискусія).

Пріоритетними завданнями, пов'язаними з інноваційною стратегією в професійній підготовці майбутніх учителів біології до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів, насамперед є завдання навчання педагогів як організаторів і технологів навчального процесу. Таке навчання майбутніх учителів біології передбачає три основні цілі: формування нового стилю управління, нової особистісної позиції і нових смислів організації навчально-виховного процесу у вищій школі; формування нового типу аналітичного і разом із тим проектно-конструктивного мислення, що допомагає будувати картину навчально-виховних ситуацій в динаміці всіх її змінних; формування нового діалогічного стилю комунікабельної та інтелектуальної діяльності, нових способів соціальних та міжособистісних взаємодій, спрямованих на спільну побудову проектів і програм (їх реорганізацію у процесі здійснення) та забезпечення функціонування і взаємозв'язку всіх компонентів навчально-виховної ситуації. Реалізація цих цілей в основному забезпечує готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності.

Отже, вагомим чинником якісної підготовки майбутніх учителів біології до професійної діяльності в профільній школі визначаємо її технологічність, що забезпечується насамперед у процесі впровадження курсу Інноваційні технології навчання біології. Педагогічними технологіями, які розкривають зміст дисципліни є: побудова навчального процесу на концептуальній основі, навчання укрупненими дидактичними одиницями, організаційно-ділові імітаційні ігри, технології колективного способу навчання і повного засвоєння знань, комп'ютерні технології та диференційоване навчання, технологія розв'язання дослідницьких задач і проектного навчання. Саме використання таких технологій впливає на стан готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності, а саме – на її психологічний, педагогічний, предметний, методичний і загальнокультурний компоненти.

Перспективу дослідження становить розробка моделі професійної підготовки фахівця, здатного викладати цикл споріднених дисциплін, обізнаного з інноваційними педагогічними технологіями у результаті впровадження цього курсу, методиками активного навчання тощо. Це суттєво вплине на регіональну специфіку модернізації педагогічної освіти та системи підвищення кваліфікації майбутнього вчителя біології.

Список використаних джерел

1. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий : пособие для преподавателей / А.К. Колеченко. – СПб. : КАРО. 2002. – 368 с.
2. Маслова Н.В. Ноосферное образование: методология, технология, инструментарий / Н.В. Маслова // Вестник Российской академии естественных наук. – 2003. – Т. 3, № 3. – С. 66–74.
3. Назарова Т.С. Средства обучения (Технология создания и использования) / Т.С. Назарова, Е.С. Полат. – Москва : УРАО, 1998. – 203 с.
4. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П.И. Образцов ; Орлов. гос. техн. ун-т. – Орел : Техуниверситет, 2000. – 145 с.
5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 2. / Г.К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
6. Чобітько М.Г. Особистісно орієнтовані технології навчання в умовах професійної освіти / М.Г. Чобітько // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / Запоріж. обл. ін-т післядипломної освіти. – Київ ; Запоріжжя, 2002. – Вип. 22. – С. 154-158.

The article deals with the implementation of the course of innovative technologies of teaching biology during the preparation of future teachers of Biology to the profession in specialized schools.

The course of innovative technologies of teaching biology consists of the following technologies: problem-based learning, modular learning, contextual learning, concentrated learning, differentiated, game and project-based learning.

Innovative technologies should be selected according to the management, semantic, communicative and individual personal aspects. The technologies are divided into: 1) pedagogical technologies that contribute to management training activities (technology programmed learning, distance learning, information technology, control and correction technologies); 2) educational technology based on the improvement and reconstruction of educational material (modular, context, problem teaching, project learning, case method); 3) educational technology based on the improvement of communicative educational component (CFA, mikrogrouop work, individual training); 4) educational technology aimed at developing individual skills, interests, development of new social roles (story-telling, academic discussion).

The author determines that the primary tasks related to innovation strategy in the training of future teachers of Biology in profile secondary schools are organization and technologisation of the learning process that involves three main objectives: the formation of a new management style, new personal positions and new meanings of the educational process in higher education; a new type of analytical, constructive design thinking to help building a picture of the educational situation in the dynamics of all its variables; the formation of a new style of dialogical sociable and intellectual activity, new methods of social and interpersonal interaction aimed at building common projects and programmes and operation and interconnection of all the components of educational process.

Key words: *higher pedagogical education, innovative educational technologies, future teacher of Biology, profile secondary school, discipline, innovative technologies of teaching biology.*

УДК 316.346.32-057.87

*Марек Палюх
Радослав Маликовский
Marek Paliukh
Radoslav Malykovskiy*

ОБЩЕСТВЕННЫЕ ПАТОЛОГИИ КАК УГРОЗА ОБЩЕСТВЕННОМУ ПОРЯДКУ И БЕЗОПАСНОСТИ ИНДИВИДУМА (ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ)

SOCIAL PATHOLOGIES AS A THREAT TO PUBLIC ORDER AND SECURITY OF THE INDIVIDUAL (THE RESEARCH CONCEPT)

Представленная публикация является концептуализацией исследований на тему избранных явлений общественной патологии с точки зрения студентов. Мнения и оценки студентов относительно данной проблеме позволяют изменить программу образования таким образом, чтобы студенты приобрели навыки диагностики и интервенции по отношению к отдельным видам угроз общественной патологии, которые существенно угрожают общественному порядку и безопасности индивидуума.

***Ключевые слова:** общественные патологии, профилактика, образование, человек, общество, позиция, социализация, масс-медиа, познавательный компонент, бихевиористский компонент, эмоционально-оценочный компонент.*

Общественные патологии – угроза общественному порядку. На протяжении последних лет средства массовой информации сообщают о драматических индивидуальных и общественных событиях, которые носят патологический характер и касаются, в частности, нарушения закона гражданами страны. Несомненно, любые агрессивные злодеяния против личности или группы индивидов, по мнению общественности, являются особо опасными. Агрессивность этих «преступлений» – наиболее экстремальное проявление патологий. В наше время агрессия сумела проникнуть во все сферы жизни: в наш дом, школу, окружение, политику и бизнес. Явления общественной патологии всегда вызывали и вызывают большой интерес в научной среде, разных группах, сообществах, целью которых является поддержание надлежащего общественного порядка – свободного от насилия и неприемлемых видов поведения.

Общественные патологии вызывают беспокойство и переживания связанные с безопасностью собственной персоны и ближайшего окружения. В польской научной литературе создателем определения общественной патологии считается А. Подгурецкий. Он утверждает, что общественная патология – это тип поведения, институции, функционирования некоторой общественно-социальной системы или тип структуры, который формируется, в основном, через противоречия с мировоззренческими ценностями, общепринятыми в определенном сообществе [10, с. 24].

Чаще всего, общественная патология – это негативные общественные явления, формируемые в результате наступления следующих условий:

- нарушение норм и ценностей,
- деструктивность поведения, измеряемого шкалой общественного поведения,
- существование в большом коллективе или в массовом сознании,
- необходимость использования коллективной силы для противостояния проблемам такого рода [11, с. 12].

К наиболее распространенным общественным патологиям относятся: стереотипы и предрассудки, преступления на почве ненависти – терроризм, самоубийства, агрессия среди детей и подростков, алкогольная, наркотическая и «гаджет-зависимость», азартные игры; сексуальные патологии: проституция, педофилия и инцест; торговля людьми и целый ряд патологий, связанных с исключением с социума, моббинг, бездомность, беспризорность, а также патологии общественных институций – коррупция и т. д. Выше перечисленные патологии встречаются чаще всего и сильно влияют на индивида, группы и целые сообщества.

Общественная патология, рассматривается как совокупность концептуальных общественных явлений и системы общепринятых ценностей, включает в себя несколько основных категорий индивидуального, группового и институционального поведения:

- *преступления, угрожающие жизни (убийства) и здоровью, тривиальные преступления (кражи, взломы), организованные экономические, административные и банковские преступления (аферы). Эта группа преступлений включает и те, виновниками которых является молодежь (несовершеннолетние и малолетние);*

- *поведение, дезорганизующее семью: преступления против семьи и уклонение от выплаты алиментов, процессы дезадаптации и маргинализации молодежи, вызывающие распад семьи и рост масштабов социального сиротства;*

- *самоуничтожение: алкоголизм, наркомания, самоубийства, а также другие формы аутоагрессивного поведения;*

- *причиной институциональной патологии является дисфункция законодательной (несоответствие правового регулирования экономическим и социальным потребностям, низкое качество правовых актов) и исполнительной власти (некомпетентность, партикуляризм, забота о собственных интересах за счет общества) [3, с. 244].*

Следует подчеркнуть, что мы живем в переходной период, когда меняются отношение, взгляды и мнения на общественно-социальную реальность и патологии. Важным элементом образования является подготовка студентов кафедры педагогики, социальной работы и других к правильному распознаванию этих явлений и соответствующей их интерпретации с последующими превентивными и интервенционными мерами.

Понятие превенции используется в разных значениях. Однако чаще всего речь идет о необходимости свершения таких мероприятий с целью предупреждения или минимизирования антиобщественного поведения, индивидуальных, семейных или групповых проблем или их недопущения в целом. В теории это означает внедрение таких мер, которые *не допустили бы появление индивидуальной или общественной патологии вообще* [12, с. 323– 324]. Поэтому, в процессе образования студентов следует учить мониторингу и исследованиям патологических явлений. Социальная работа и педагогика – это те сферы деятельности, которые на практике могут осуществлять мероприятия в сфере профилактики зависимостей и другие действия, целью которых есть противодействие появлению общественно-социальной патологии.

Явления общественной патологии исследуют, главным образом, педагоги, психологи, а также социологи. Причиной такой заинтересованности является в частности повышение уровня девиантного поведения среди молодежи [1, с. 5]. Знания о явлениях патологии очень важны, хотя бы из-за возможности осуществления эффективных интервенционных мер, *являющихся предметом профилактики и ресоциализации* [1, с. 5]. В связи с намерением исследовать компоненты позиций (познавательный, эмоционально-оценивающий и поведенческий), нами использовано понятие позиции студентов к явлениям общественной патологии. Более того, предметом наших исследований являются некоторые виды поведения респондентов по отношению к этим явлениям, а также источники знаний о них.

Проведенные исследований являются попыткой презентации позиций студентов к явлениям общественно-социальной патологии. Цель исследований – изучение мнений и взглядов студентов выбранных направлений с помощью анализа их ответов на вопросы исследований:

1. Ваше отношение к явлениям патологии?

2. От чего зависят позиции студентов по отношению к явлениям патологии?

Понятие позиций является предметом изучения нескольких научных дисциплин, отсюда и разнообразное их понимание и определение. Впервые этот термин использовали философы Г. Спенсер и А. Бейн, по мнению которых, позиция – *это психическое состояние готовности к*

слушанию или изучению чего-либо, состояние, которое является условием усвоения истинных знаний [8, с. 111]. В социологии это понятие учредили и популяризировали Ф. Знанецкий и У. И. Томас. По мнению Г. У. Олпорта, понятие «позиции», приближенное к его современному определению, появилось благодаря тем социологам, которые искали понятия или теоретический конструкт, который позволил бы им объяснить механизм усвоения и передачи достижений культуры отдельными ее участниками [8, с. 111–112]. Ф. Знанецкий и У. И. Томас определяли «позицию» как состояние разума индивидуума в отношении определенных ценностей общественно-социального характера [8]. По мнению этих авторов «позиция» – всегда является неким взглядом относительно какой-либо ценности, при этом ценностью признается любой факт, имеющий эмпирическое содержание, доступное для членов определенной социальной группы, и значение, в соответствии с которым он является или может быть объектом действия [6, с. 12].

В литературе по психологии и социологии отмечаются разнообразные способы определения позиций, которые зависят, прежде всего, от принятой теоретической концепции или от того, на какие ее аспекты обращается внимание. Поэтому, одни способы концентрируются на познавательном аспекте, другие – на эмоциональном, третьи рассматривают позиции в контексте поведения [2, с. 314]. Сторонники познавательного аспекта обращают внимание на то, что позиция – это не только определенное поведение, оценивающее или эмоциональное отношение к конкретному предмету, это элементы познания, которые относятся к нему. Они утверждают, что позиция – это устойчивая система, содержащая, главным образом, познавательный компонент, иногда эмоциональный и определенную склонность к действию. С. Э. Аш определяет позицию как организацию опыта и получение информации о каком-либо предмете. В этом определении речь вообще не идет о видах поведения и об оценивающей и эмоциональной позиции [8, с. 114].

Несмотря на большое количество концепций и их разнообразие, большинство психологов и социологов соглашались с тем, что позиции имеют сложную структуру, между отдельными элементами которой существует определенная система связей [8, с. 113–115; 6, с. 14]. Характерной особенностью социологических концепций позиции является то, что они концентрируют свое внимание на толковании их структуры. Именно одной из них является дефиниция Стефана Новака, который обозначает позицию человека к определенному предмету как совокупность относительно устойчивых видов диспозиции к оценкам этого предмета, эмоционального реагирования на него либо сопровождающих эти эмоционально-ранжирующие диспозиции убеждений о природе и свойствах предмета и относительно устойчивых диспозиций по отношению к поведению, вызванного этим предметом [9, с. 24].

Подобным образом определяет позиции и Т. Мандрицкий, по мнению которого, это сравнительно стойкая и соответствующая организация знаний, убеждений, ощущений, мотивов и определенных образцов поведения индивида, связанная с определенным предметом или классом предметов [7].

Каждый тип позиций согласно структурных определений (С. Новак, Мика, Т. Мандрицкий, М. Мароды, Смит) состоит из трех компонентов: эмоционально-оценивающего, т. е. оценок, эмоций и чувств, которые вызывает объект отношения; познавательного, т. е. знаний и убеждений о предмете отношения; поведенческого – относительно прочных диспозиций к реагированию, определенным образом, на предмет отношения. С. Новак утверждает, что о позиции можно говорить только тогда, когда существуют некие взгляды относительно кого-то или чего-то, она субъективна в отношении конкретного объекта, который имеет для нас субъективное значение, положительное или отрицательное, то есть существует «валентность». Поэтому трудно говорить о нейтральных позициях¹. С. Новак наибольшее значение приписывает эмоциональному компоненту, так как он создает позицию, которая, кроме всего прочего, может содержать знания о предмете и некоторые предрасположения к определенному поведению по отношению к нему.

Важными элементами отношения являются субъект и объект (предмет). Субъектом всегда является индивидуум или социальная группа, а предметом – чего касается позиция. Несмотря на то, что позиции не схожи, каждая из них имеет следующие особенности: содержание предмета, его сферу, направление, силу, сложность и прочность. Содержание предмета определяется самим предметом и указывает на то, чего касается позиция. Сфера отношения

інформує про численність предметів в ній. Сила – це інтенсивність реакції, яку в індивіді викликає предмет позиції. Направлення проявляється в зміні станів від позитивних позицій, через нейтральні, до негативних. Складність позицій – це система, що складається з трьох елементів: пізнавального, емоційного та поведінкового. Але саме стійкість визначає ступінь підвразливості до змін [5, с. 106–107].

Поняття позицій виконує різні функції в дослідженнях поведінки людини. Часом воно буває незалежною змінною, яка в певній чи іншій мірі, модифікує зв'язок між видами поведінки, викликаними зовнішніми подіями. Дослідження позицій вимагає відповідей на такі питання: звідки беруться певні позиції людей, від яких психічних і соціальних факторів вони залежать? В цьому випадку позиції приймають характер змінних залежних. Тому дуже важливо зрозуміти, звідки беруться певні позиції і стосунки, які фактори їх формують і яким чином їх можна змінити в бажаному напрямку [9].

В дослідженні мисленнєвих і поглядів, слід звернути увагу на різні елементи, адже на них впливає велика кількість демографічних і культурних факторів. Ці фактори ми розглядаємо як незалежні змінні, а деякі як «посередні змінні». З педагогічної точки зору, погляди на прояви патології можна досліджувати з теоретичної перспективи позицій.

Позиції (згідно класифікації Д. Каца і Е. Стотланда, а за ними і С. Новак) можна розділити на чотири категорії [4, с. 448–452; 9, с. 39–43].

Перша складається майже виключно з емоційно-оцінних установок. Тут індивід не володіє знаннями в цій сфері і не може відсторонитися від цього питання. Тому він буде вразливим до загальноприйнятих «лозунгів» і стереотипів [9].

Другу категорію позицій становлять такі, в яких, поряд з емоційно-оцінним компонентом, з'являється пізнавальний аспект і більш продумана оцінка їх предмету. Однак немає схильності до певної поведінки стосовно даного об'єкта. Такий тип стосунків вважається більш бажаним, адже індивід, маючи певні знання в цій сфері, може більш раціонально підходити до отримання інформації і ставитися до неї певним чином, здатний оцінювати, що, на його думку, правильно, а що ні [9, с. 39–43].

Третя категорія позицій зв'язує оцінки і емоції з певною диспозицією в поведінці стосовно предмету позиції, однак, в ній не існує пізнавального елемента. Така позиція викликає внутрішню потребу певної реакції і проявлення поведінки в конкретній ситуації. Це створює дуже несприятливу ситуацію. Індивід не володіє достатніми знаннями про предмет позиції – як і в першій категорії. Однак крім емоційної реакції, індивід здійснює певні дії, раціонально необґрунтовані [9, с. 39–43].

Останню категорію формують позиції, в яких відзначаються всі компоненти. Стефан Новак називає їх повними позиціями, т. є. такими, які включають в себе певні почуття і оцінки, пов'язані з об'єктом, стосунки, знання і готовність вести себе певним чином стосовно до нього.

Найбільш бажаним вважається наявність в позиції всіх трьох компонентів. Отримані знання дозволяють певним чином налаштуватися на предмет позиції і відповідно до нього раціонально його оцінювати, а потім, можливо, прийняти належні заходи.

Проєкт досліджень і його реалізація. Мислення і погляди можна досліджувати, враховуючи позиції, які включають три важливі елементи: знання, оцінки і біхевіоральний компонент, тобто готовність до дій і самі дії.

В трьох компонентах позиції виділяються конкретні індикатори: знання описуваного характеру, оцінки, почуття, бажання певних явищ, а також прагнення і готовність до певних дій. Також вивчалися зразки поведінки стосовно явищ патології. Велике значення в формуванні позицій має процес соціалізації, первинної і вторинної, і особливо виховання в родині, школі чи участь в групах ровесників, шкільна освіта і т. д. Ці змінні також враховані в дослідженні.

В формуванні позицій важливі орієнтації стосовно цінностей. На основі побудованої шкали цінностей ми спробуємо відповісти на питання про головні цінності

студентов. Рассматривая мнения о явлениях патологии, важно также учитывать демографические и социально-культурные факторы: пол, возраст, семейное положение, место жительства и т. д.

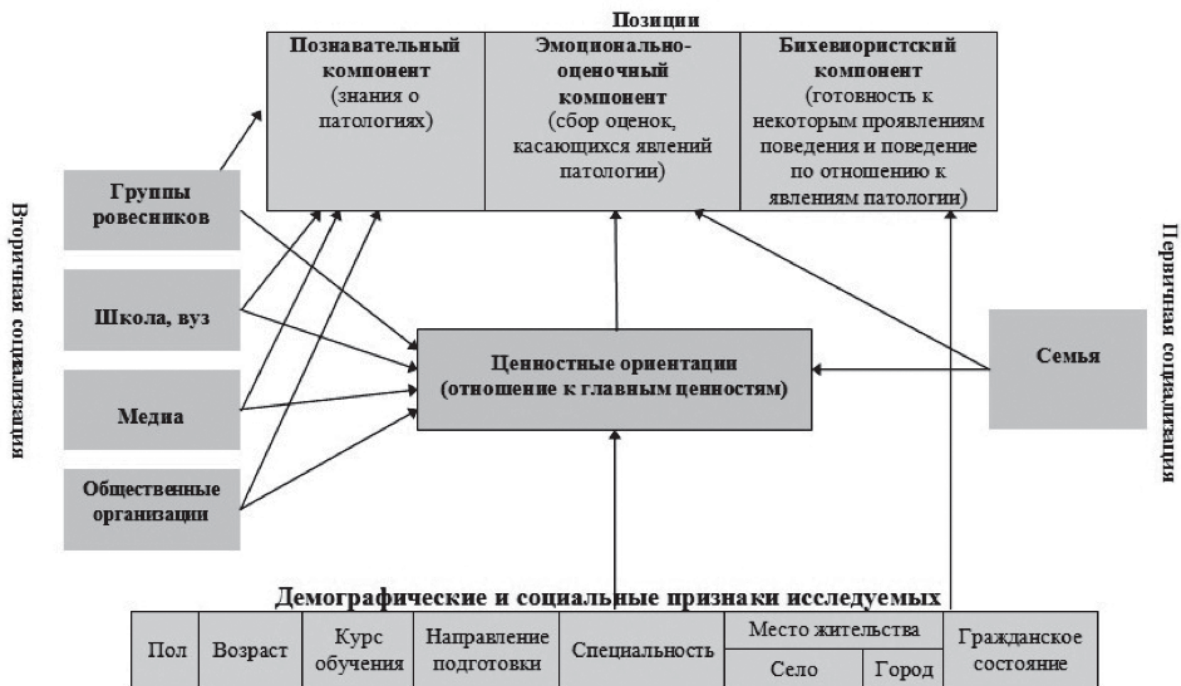
Мы намерены также исследовать зависимости, какие формируются между зависимыми переменными, то есть позициями, их компонентами и косвенными переменными (влияние школы, вуза, семьи, сверстников, общественных организаций, СМИ), а также социально-демографическими особенностями, которые в настоящих исследованиях мы рассматриваем как независимые переменные. В анализе данных мы используем статистические тесты. Эти исследования будут иметь количественно-качественный характер. В количественном анализе нами будет использована презентация графиков переменных и средних величин, а также корреляция между переменными. На качественный характер исследований могут указывать ответы на открытые вопросы.

Знания студентов разнообразны по своим характеристикам: сфере, степени селективности, правильности и т. д. В общем, их ресурсы (как показало пилотное исследование) незначительны. Поэтому был произведен подбор целевой группы. Группа была разделена на две подгруппы относительно года обучения. Первая – это студенты первого курса стационарного обучения первой степени (бакалавриат), вторая – студенты первого курса второй степени (магистратура).

Разделение на две вышеуказанные подгруппы объясняется тем, что в первом случае, как правило, проявляются школьные и «домашние» знания о явлениях патологии, а во втором – студенты уже приобрели знания в рамках программ высших учебных заведений и из других источников.

В процедуре исследования предполагается, что наиболее подходящим методом исследования будет анкетный опрос, и так как позиции исследуются эмпирически, то проще всего это сделать именно с помощью этого метода. Исследования будут проводиться среди студентов стационарного обучения с применением метода «опроса в аудитории». Список вопросов анкеты тестировался в пилотных исследованиях. Вопросы анкеты были разделены на определенные блоки, относящиеся к группам переменных (зависимых, средних и независимых). Исследовательская проба согласно принятым правилам будет насчитывать 120 респондентов.

Эвристическая схема



Выше представленная схема является упрощенной презентацией групп переменных и показывает в сжатой форме связи между переменными. В ней содержатся три группы переменных: зависимые, средние и независимые. Предполагается, что индикаторами переменных будут высказывания респондентов.

Схема показывает содержимое исследований студентов, то есть, что нужно изучать и, в каком-то смысле, предопределяет то, как эти вопросы должны быть изучены – а именно с использованием опросной анкеты. Источниками для построения этой схемы стали: анализ литературы по заданной теме и результаты пилотных исследований. Представленные на схеме связи между группами переменных, не предрешают, какие направления и зависимости будут основными или доминирующими в исследованиях. Все они, так или иначе, могут быть связаны между собой, что можно подтвердить, используя разнообразные статистико-корреляционные анализы. Среди групп переменных выделяются:

1) *зависимые переменные* – отношения студентов к явлениям патологии, которые поделены на три компонента – познавательный (знания), эмоционально-оценочный (сбор оценок) и бихевиористский (готовность к определенному поведению);

2) *косвенные переменные* – общие ориентации на ценности, семья, школа, группы сверстников, общественные организации и медиа;

3) *независимые переменные* – (демографически-социальные особенности): пол, возраст, год и направление образования, семейное положение и место жительства.

1. Проблемы и гипотезы исследования

Проблемы	Гипотезы
1. Какими знаниями владеют студенты относительно явлений общественной патологии?	1. Знания на тему явлений общественной патологии незначительные среди студентов I курса. Старшие студенты имеют более глубокие знания на эту тему.
2. Какой основной источник знаний студентов на тему патологий – откуда они черпают информацию?	2. Главными источниками знаний по данной теме является школа и масс-медиа (для студентов I курса), а также информация, полученная в рамках предметных программ реализованных в процессе обучения (среди студентов старших курсов).
3. Какое эмоциональное отношение студентов к явлениям социальной патологии? Являются ли эти явления позитивными или негативными, или студенты полностью безразличны и эти явления не вызывают никаких эмоций?	3. Для большинства студентов это определено негативно явления общественной патологии.
4. Высказывают ли респонденты мнения о явлениях общественной патологии, предпринимают ли какие-либо профилактические действия, устраняющие или минимизирующие это рода явления?	5. Большинство переменных представленных в исследовательском проекте влияют на формирование позиций студентов по отношению к явлениям патологии.
5. Какие переменные (косвенные и независимые) влияют на формирование позиций по отношению к явлениям патологии?	

Список використаних джерел

1. Albański L. Wybrane zagadnienia z patologii społecznej. / L. Albański – Jelenia Góra, 2010.
2. Aronson E. Psychologia społeczna. Serce i umysł. / E Aronson, T. D. Wilson R. M. Akert – Poznań, 1997.
3. Jarosz M. Patologie społeczne // Socjologia w Polsce. / M. Jarosz – Rzeszów, 1998.
4. Katz D. Preliminary Statement to a Theory of Attitudes Structure and Change / S. Koch (red.), Psychology: A Study of Science. – Vol.3. / D. Katz E., Stotland – McGraw-Hill, Inc., 1959.
5. Kosiński S. Socjologia ogólna. Zagadnienia podstawowe. / S. Kosiński – Warszawa: PWN, 1989.
6. Marody M. Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy. Analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami. / M. Marody – Warszawa: PWN, 1976.
7. Mądrzycki T. Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw. / T. Mądrzycki – Warszawa, 1977.
8. Mika S. Psychologia społeczna. / S. Mika – Warszawa: PWN, 1984.
9. Nowak S. Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych / S. Nowak (red.), Teorie postaw. / S. Nowak – Warszawa: PWN, 1973.
10. Podgórecki A. Patologie życia społecznego. / A. Podgórecki – Warszawa, 1969.
11. Pospiszyl I. Patologie społeczne. / I. Pospiszyl – Warszawa, 2009.
12. Skidmore R. A. Thackeray M. G., Wprowadzenie do pracy socjalnej. / R. A. Skidmore – Katowice, 1998.

The presented article is the conceptualization of researches concerning the selected phenomena of social pathology from the students' point of view. Social pathology is defined as a type of behavior, institution, functioning of some social system or a type of structure forming mainly due to the contradictions with worldview values functioning in a definite society. Social pathology is a negative social phenomenon, formed as a result of occurrence of the following conditions: violation of the norms and the values; destructive behavior from the point of view of social behavior; the existence in a big collective or in the mass consciousness; the need to use the collective strength to confront such problems. The most common social pathologies include: stereotypes and prejudices, hate crimes – terrorism, suicide, aggression among children and teenagers, alcohol, drug and "technic" addiction, gambling; sexual pathologies: prostitution, pedophilia and incest; trafficking and a number of pathologies associated with exclusion from society, mobbing, homelessness and pathologies of public institutions – corruption, etc. The above listed pathologies are the most common and heavily influence the individual, groups and entire communities.

Students' opinions and estimations of the problem of social pathologies can help to improve educational programmes in the way students will be able to acquire skills of diagnostics and intervention concerning the separate types of social pathology threats that substantially threaten the public order and safety of an individual.

Key words: *social pathologies, prevention, education, man, society, position, socialization, mass-media, cognitive component, behavioral component, emotionally-evaluation component.*

УДК: 378.14:54:371.3-057.875

Вікторія Перетяцько
Оксана Ткачук
Viktoria Peretyatko
Oksana Tkachuk

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ АКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ НА ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТТЯХ ІЗ ХІМІЇ

THE IMPLEMENTATION OF THE LEARNING INTENSITY PRINCIPLE REGARDING THE FIRST-YEAR STUDENTS OF THE LABORATORY COURSE OF CHEMISTRY

У статті аналізуються особливості інтерпретацій принципу активності навчання в дидактиках середньої та вищої школи. Розкриваються шляхи активізації. Наводяться приклади розроблених методичних прийомів активізації діяльності студентів-першокурсників на лабораторних заняттях із курсу «Неорганічна хімія».

Ключові слова: принцип активності навчання, студенти-першокурсники, лабораторні заняття.

Навчальна діяльність підпорядковується визначеним загальнодидактичним принципам. Реалізація кожного з них визначає її ефективність і результативність.

У студентів-першокурсників навчальна діяльність має свої особливості, адже відбувається процес адаптації до навчального процесу вищої школи. Викладачам, які працюють із цим контингентом студентів, слід зважати на труднощі, які виникають у цей період. Серед таких студенти називають: особливість організації навчального процесу, специфічність навчально-пізнавальної діяльності, відсутність у них певних організаційних навичок, необхідність самостійного опрацювання великих обсягів навчальної інформації тощо.

Крім того, деякі студенти-першокурсники відчують скутість на заняттях, певний комунікативний дискомфорт, спричинений спілкуванням із педагогами з науковими ступенями, які не виявляють такої всебічної опіки над студентом, яку демонстрували вчителі в школі. Тому, викладачам необхідно враховувати названі аспекти і впроваджувати на лабораторних заняттях методи й методичні прийоми, які б поживлявали, активізували навчально-пізнавальну діяльність.

Проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів досліджувалась у роботах М. Буланової-Топоркової, О. Іваницького, Н. Кулаковської, В. Петрук, О. Триполко та ін. Активізація навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів розкривалася в дослідженнях А. Алексюка, Б. Бокутя, О. Вербицького, І. Грудакової, А. Жиляєва, І. Харламова та ін. Проте питання активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів-першокурсників на лабораторних заняттях із хімічних дисциплін розкрито не було.

Метою статті є аналіз шляхів використання принципу активності навчання у викладанні курсу «Неорганічна хімія» студентам I курсу та розкриття результатів застосування розроблених завдань.

Навчальна діяльність проходить ефективніше і дає якісніші результати, якщо в студента виникають глибокі мотиви, які викликають бажання діяти активно, перемагати труднощі, упевнено досягати поставленої мети.

В. Галузинський та М. Євтух зазначають, що згідно з принципом активності і свідомості навчання, активність учня, яка виявляється в прагненні відповідати на запитання вчителя, виправляти помилки товаришів, виконувати завдання швидше за інших, шукати джерела для рефератів тощо, – є показником свідомості, що в свою чергу, є чинником активності учня [2, с. 161].

У свій час І. Харламов зазначив, що принцип активності і свідомості навчання обумовлюється насамперед цільовою установкою школи – необхідністю підготовки активних і свідомих громадян суспільства [6, с. 188]. Він уважав, що для реалізації принципу необхідно привчати школярів ставити запитання не лише вчителю, а й самому собі, з метою самостійного їх вирішення. За його словами, запитання виникають не в тих учнів, що не зрозуміли навчальний матеріал, а якраз навпаки, коли урок зрозумілий і продуманий, але учень прагне глибше й повніше усвідомити окремі його положення.

Вітчизняний дидакт І. Зайченко розділяє принцип свідомого засвоєння знань і принцип активності й самостійності, проте відмічає взаємну обумовленість між ними [3]. В його розумінні, свідоме навчання передбачає не лише систему правильних, логічних операцій, а й позитивне, серйозне і відповідальне ставлення учнів до навчання, розуміння життєвого значення знань для людини і суспільства. Активність учня може бути внутрішньою, тобто учень, обізнаний із сутністю проблеми свідомо і наполегливо шукає шляхи її вирішення, та зовнішньою — метушливо-показною, з механічним виконанням вказівок учителя.

Автор підкреслює, що активність учнів вимагає активності вчителя і називає її умови: майстерність педагога в умінні змістовно, логічно, цікаво, образно й доступно викласти навчальний матеріал; поступове ускладнення завдань навчання; створення на всіх навчальних заняттях серйозної, ділової атмосфери; цілеспрямованість мобілізації уваги, волі й мислення кожного учня; розуміння учнями мети навчання; введення ігрових моментів у навчання з урахуванням його завдань та віку учнів; чергування різних видів праці; систематичний контроль за виконанням учнями нових завдань; своєчасна і тактовна допомога тим учням, які її потребують; виховання в кожного впевненості у своїх можливостях успішно навчатися; розвиток емоційного ставлення до самого процесу і способів набуття знань; уміння викликати в учнів почуття задоволення і радості від успіху [3, с. 127-129].

Принцип свідомості й активності у вищій школі, за розумінням М. Фіцули, визначає головне спрямування пізнавальної діяльності студентів та управління нею. На думку дослідника, активізують пізнавальну діяльність позитивне ставлення до навчання, інтерес до навчального матеріалу, тісний зв'язок навчання з життям, використання на практиці засвоєного матеріалу, проблемне навчання, диференційований підхід та використання технічних засобів навчання [5, с. 128].

Т. Туркот розширює зміст названого принципу та визначає його як «принцип активності і творчої самостійності студентів та їх відповідальності за результати навчально-пізнавальної діяльності» [4]. Аналізуючи названий принцип, вона характеризує студента як суб'єкта творчої пізнавальної діяльності, що, завдяки спрямувальній та стимулювальній ролі викладача, чітко усвідомлює мету свого навчання, вміє планувати та організовувати роботу, здійснювати самоаналіз і самоконтроль та відчувати відповідальність за її результати.

Автор дає поради викладачам вищої школи щодо досягнення активності студентів у навчанні, зокрема: а) пам'ятати про те, що знання передати не можна, а можна лише одержати в результаті свідомої самостійної діяльності; б) спиратися на пізнавальні потреби, професійні нахили та інтереси й одночасно формувати мотиви навчання; в) оптимально поєднувати традиційні та інноваційні методи навчання; г) стимулювати участь студентів у колективних формах навчальної роботи, як-то дискусіях, ділових іграх тощо; г) відповідно до пізнавальних інтересів студентів раціонально організувати їх самостійну і науково-дослідну роботу; д) співвідносити навчальний матеріал з конкретною професійною діяльністю, ґрунтуючись на тому, що практика є поштовхом до пізнання і критерієм перевірки істинності здобутих знань; е) залучати студентів до вирішення проблемних ситуацій, у процес пошуку і вирішення наукових і практичних задач [4, с. 218-219].

Для студентів вищих навчальних закладів I-II ступеня акредитації (медичних училищ) О. Бурико пропонує активізувати навчання такими методами:

1. Метод формування пізнавальних інтересів студентів, які викликають позитивні дії та настрій.

2. Метод емоційного стимулювання, який передбачає створення викладачем емоційно-психологічного контакту з аудиторією, виникнення позитивних емоцій у ставленні до навчальної діяльності, її змісту, форм і методів.

3. Метод створення ситуації успіху в навчанні, що визначає створення низки ситуацій, під час яких студент показує хороші результати, які призводять до виникнення у нього почуття впевненості у своїх силах і відчуття, що він справляється з поставленою метою та завданнями. Одним із прийомів втілення цього методу автор називає створення ситуації, коли студент виступає в ролі викладача під час рольової гри. Іншим прийомом є створення ситуації, коли студент виступає в ролі інформатора, консультанта чи ведучого. Іноді студенти працюють у парі, і це створює емоційне позитивне поле, відчуття співпереживання та зацікавленості. Під час такої роботи студенти виправляють власні помилки, коригують усне мовлення.

4. Метод створення ситуації новизни навчального матеріалу передбачає окреслення нових знань у процесі викладання, створення атмосфери морального задоволення від інтелектуальної праці. Відчуття збагачення знаннями спонукає студентів до самовдосконалення. Обов'язково треба нагадувати студентам, що вони отримують знання, якими не володіють інші, що вони можуть їх використовувати для надання допомоги або поради.

5. Метод опори на життєвий досвід студентів потребує залучення викладачем життєвого досвіду студентів (фактів, явищ, які вони спостерігали в житті, навколишньому середовищі, або в яких самі брали участь) як опори під час засвоєння нового матеріалу. Це викликає в студентів інтерес, бажання пізнати сутність спостережуваних явищ.

6. Метод пізнавальних ігор сприяє створенню емоційно-піднесеної атмосфери, засвоєнню матеріалу за допомогою емоційно-насиченої форми його відтворення. Пізнавальні ігри (ділові, рольові, ситуативні) моделюють життєві ситуації, стосунки людей, взаємодію речей, явищ.

7. Метод вирішення проблеми традиційно реалізується через постановку на початку заняття проблеми, яку студенти вирішують під час вивчення матеріалу впродовж заняття.

8. Метод дедукції сприяє усвідомленню та розумінню вивченого матеріалу.

9. Метод використання попередніх знань студентів допомагає у створенні логічного ланцюжка між уже вивченим і новим матеріалом [1, с. 34-35].

Навчання студентів-першокурсників характеризується одночасним перебігом взаємопов'язаних процесів — адаптації до університету як соціальної установи й пристосуванням до майбутньої професії. Навчально-пізнавальну діяльність студентів визначають: нове ставлення до професії; опанування нових навчальних норм, оцінок, способів і прийомів самостійної роботи та інших вимог; пристосування до нового типу навчального колективу, його звичаям і традиціям; навчання новим видам наукової діяльності; пристосування до нових умов побуту, новим взірцям «студентської» культури, новим формам використання вільного часу тощо [2, с. 5].

У початковий період навчання першочергове значення має уміння студентів пристосовуватися до суспільного оточення, створювати і розвивати соціальні відносини під час навчального процесу. Тому стає важливим, упевненість студента в своїй підготовці до наступної особистісно-значимої діяльності, його відчуття готовності до навчання у нових умовах, здатності працювати в колективі, проявляти себе як особистість.

Відповідно, були запропоновані шляхи реалізації принципу активності та розроблений комплекс завдань, які їх утілюють.

Студенти-хіміки в умовах лабораторії не можуть працювати відокремлено один від одного, тому в своїй роботі широко впроваджуємо групові форми роботи. У лабораторній роботі з визначення твердості води, група з 3-4 студентів виконує дослідження однієї проби води, але функції між ними розподілені. При цьому порівняння та аналіз результатів експерименту між групами є обов'язковим для встановлення всіх причин та умов, котрі привели до одержаних даних. Така робота вчить студентів правильно організовувати експеримент, виховує особистісну відповідальність за результати спільної діяльності та розвиває творчу ініціативу.

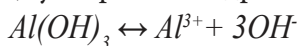
Можливість використання набутих хімічних знань й умінь у повсякденному житті дозволяє студентам відчувати моральне задоволення під час оволодіння навчальним матеріалом. Наприклад, уміння готувати розчини із заданою масовою часткою розчиненої речовини

стане в пригоді під час консервування овочів та фруктів у домашніх умовах. Деякі правила техніки безпеки студенти можуть порекомендувати тим, хто їх оточує, а саме: термічний опік можна обробити слабким розчином калій перманганату; якщо розбився ртутний термометр і його вміст розлився, кульки ртуті слід зібрати, засипати сіркою або залити розчином калій перманганату; при потраплянні оцтової кислоти на шкіру, уражене місце промити водою та нейтралізувати розчином питної соди.

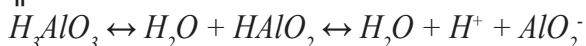
Як уже зазначалося, для студентів I курсу важливим є створення ситуації успіху в навчанні. Для цього застосовуємо імітаційний прийом, коли один із студентів призначається викладачем на роль модератора на наступне заняття. Його підготовка передбачає більш поглиблене завдання із теми, ніж для інших студентів групи. А саме: розробка запитань та конкретного завдання для перевірки домашньої підготовки студентів групи, підбір інформації, що містить цікаві факти тощо. На певному етапі заняття модератор виступає у ролі викладача. Під час рольової гри він задає підготовлені питання, перевіряє відповіді студентів, інформує їх. Студенти-однорічники, у свою чергу, теж задають питання модератору, просять пояснити незрозумілий матеріал.

Так, на лабораторному занятті із вивчення хімічних елементів підгрупи Карбону модератор пропонує студентам розшифрувати термін «аеросил». Здебільшого студентські розшифрування стосуються понять «аеро» – повітря та «сила», що частково відповідає дійсності. Далі студент-модератор пояснює, що насправді аеросил – колоїдний Силіцій (IV) оксид (SiO_2), дуже легкий мікронізований порошок з вираженими адсорбційними властивостями. Технічна назва – пірогенний Силіцій (IV) оксид – цінний наповнювач для каучуків (особливо силіконових). Окрім того, його застосовують для приготування різних мастил, фарб і лаків, для стабілізації суспензій. Здатність «Аеросила» як згущувача використовують при отриманні гелів для мазевих основ. Адсорбційні властивості використовують з метою стабілізації сухих екстрактів. У фармацевтичній промисловості застосовується як антифрикційна (опудрювальна) речовина. Незвичайне його застосування – боротьба з градоутворенням. У ХХ ст. у Радянському Союзі градову хмару обстрілювали спеціальними снарядами, які вибухаючи всередині, розпилювали дрібні кристали йодидів Аргентуму та Плюмбуму. Оскільки ці солі досить дорогі, а PbJ_2 ще й отруйний, усе частіше стали застосовувати мікронізований порошок SiO_2 – аеросил. Міриади таких мікроскопічних частинок стають центрами кристалізації, які починають обростати кригою. Невеликі градинки, потрапляючи в теплі повітряні шари, тануть і випадають у вигляді дощу. Виробником пірогенного Силіцій (IV) оксиду (аеросилу) під торговою маркою «Орісил» є підприємство «Хлорвініл» у м. Калуш Івано-Франківської області, а також його модифікованих марок – Калуський дослідно-експериментальний завод інституту хімії Національної Академії Наук України. Такий прийом комунікації, за нашим переконанням, спонукає студентів більш свідомо та поглиблено готуватись до занять, а у студента-модератора виникає почуття спроможності у виконанні поставленого завдання.

Активізації пізнавальної діяльності студентів на лабораторному занятті сприятиме співвідношення навчального матеріалу з конкретною професійною діяльністю, усвідомлення ними практики як критерій перевірки істинності здобутих знань, поштовх до пізнання. Загальновідомо, що оксиди та гідроксиди елементів III групи Періодичної системи Д. Менделєєва виявляють амфотерні властивості. Але студенти-хіміки розглядають цю інформацію глибше, із позицій порівняння хімічних зв'язків. Користуючись даними таблиці відносної електронегативності елементів, зв'язок Al – O в оксиді та гідроксиді ковалентний полярний, близький за полярністю до зв'язку O – H. Тому, розрив зв'язків може відбуватись як за основним типом (з утворенням гідроксид-іонів), так і за кислотним (з утворенням іонів Гідрогену):



||



Як наслідок, бачимо утворення комплексних сполук катіонного та аніонного типів:



При вивченні теми «Розчини», пропонуємо студентам завдяки спільним послідовним діям вивести формули перерахунку концентрацій розчинів за допомогою математичних операцій. На дошці пара студентів паралельно записують відповідно формули 1 і 2 із поясненням символу кожної величини:

$$C_M = \frac{v}{V} \quad (1) \qquad \omega = \frac{m}{m_{розч}} \cdot 100\% \quad (2)$$

де v — кількість розчиненої речовини, моль;

V — об'єм розчину, л;

m — маса розчиненої речовини, г;

$m_{розч}$ — маса розчину, г;

Інша пара студентів, здійснює послідовну дію – математичне перетворення формули 1 в 3, а формули 2 в 4 з розширеним записом v та $m_{розч}$:

$$C_M = \frac{m \cdot 1000}{V \cdot M} \quad (3) \qquad \omega = \frac{m}{V \cdot \rho} \cdot 100\% \quad (4)$$

де M — молярна маса розчиненої речовини, г/моль;

V — об'єм розчину, мл;

ρ — густина розчину г/мл

Потім двом студентам пропонується визначити величини, які є спільними для формул 3 і 4 – це об'єм розчину і маса розчиненої речовини. Основною характеристикою є маса розчиненої речовини, яку виводять із вищевказаних формул:

$$m = \frac{C_M \cdot V \cdot M}{1000} \quad (5) \qquad m = \frac{\omega \cdot V \cdot \rho}{100} \quad (6)$$

Наступний студент прирівнює праві частини формул 5 і 6:

$$\frac{C_M \cdot V \cdot M}{1000} = \frac{\omega \cdot V \cdot \rho}{100} \quad (7)$$

Виконавши необхідні скорочення він одержує:

$$C_M = \frac{\omega \cdot V \cdot 10}{M} \quad (8) \qquad \omega = \frac{C_M \cdot M}{10 \cdot \rho} \quad (9)$$

Для закріплення навиків студенти самостійно виводять формули перерахунку, що зв'яже масову частку і молярну концентрацію еквіваленту розчину:

$$C_H = \frac{\omega \cdot V \cdot 10}{M_{екв}} \quad (10) \qquad \omega = \frac{C_H \cdot M_{екв}}{10 \cdot \rho} \quad (11)$$

Узагальнюючи наш досвід застосування наведених прикладів завдань, відзначимо активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів на лабораторних заняттях. Про що свідчать результати проведених спостережень, анкетувань та інтерв'ювання студентів-першокурсників.

Подальші перспективи розвідок стосуються розробки інших методичних прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності та системи оцінювання їх ефективності.

Список використаних джерел

1. Бурико О. Творчий підхід до вибору методів і форм організації процесу навчання / Олена Бурико // Освіта. Технікуми, коледжі. – 2008. – № 2 (21). – С. 34-35.
2. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія : Навчальний посібник / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – Київ : Вища школа, 1995. – 237 с.
3. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. / І.В. Зайченко. – Київ : «Освіта України», «КНТ», 2008. – 528 с.
4. Туркот Т.І. Психологія і педагогіка вищої школи. Навчальний посібник / Т.І. Туркот. – Херсон : Олді-плюс, 2013. – 516 с.
5. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М.М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2010. – 456 с.
6. Харламов И.Ф. Педагогика : Учеб. / И.Ф. Харламов. – Мн. : Універсітэцкае, 2000. – 560 с.

This article contains the description of the learning intensity principle. It focuses on the peculiarities of teaching the freshmen that are still adapting to the educational process at the university and getting used to the future profession. It compares the views of scholars on the subject of interpretation of the learning intensity principle as far as secondary and higher education didactics are concerned, in particular, the ones about the addition of characteristics such as conscientiousness and self-reliance as well as creativity of the students and the responsibility for the results of their cognitive activity. The article reveals the details about the ways of revitalization of students' learning performance in the classroom, which stipulate the elaboration of homework that demands independent study and depends on cognitive activity, professional inclinations and interests. The use of group and collective forms of study revives the educational process by creating an atmosphere of cooperation. During this time, they learn how to be democratic, tolerant, how to communicate with each other, how to think critically and make thought-out decisions. Group communication gives them a sense of conscious responsibility for the performance of the entire team of students during laboratory tests. Engaging students in problem solving, the process of finding and solving scientific and practical problems promotes their mental capacity and improves the efficiency of learning a the discipline. The right combination of traditional and innovative teaching methods, in particular, the use of business games' elements during laboratory classes, assignment of a moderator enhances the traditional forms of teaching. The proportion of educational material to the future professional activity in the field of Chemistry strengthens the motivation of the students to acquire new knowledge and take a conscious approach to forming of new skills. The article provides examples of instructional techniques developed with the purpose of revitalization of students' activity during laboratory course of «Inorganic chemistry» with regard to the aforementioned provisions.

Key words: learning intensity principle, first-year students, laboratory classes.

УДК 378.147

Олена Снісар
Olena Snisar

ЗАСТОСУВАННЯ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ПРИ ВИКЛАДАННІ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ

THE USE OF VISUALIZATION OF EDUCATIONAL INFORMATION IN TEACHING NATURAL DISCIPLINES IN MEDICAL COLLEGE

У статті проаналізовано переваги використання візуалізації при викладанні природничих дисциплін у медичному навчальному закладі в умовах збільшення інформаційного навантаження, появи сучасних візуально-технічних засобів передачі інформації. Охарактеризовано широкий спектр методичних прийомів і засобів, за допомогою яких здійснюється візуалізація навчальної інформації.

Ключові слова: візуалізація навчальної інформації, природничі дисципліни, медична освіта.

Розробка та впровадження нових педагогічних технологій у медичну освіту пов'язано із швидким розвитком науки, збільшенням обсягу інформації, який повинні засвоїти студенти-медики. Однією з педагогічних технологій, яка дозволяє вирішити таку проблему, є технологія візуалізації навчальної інформації. При візуалізації наочні образи скорочують ланцюги словесних міркувань і дозволяють представляти великі обсяги інформації у лаконічній, згорнутій, логічно організованій формі. Зростання в останні роки інтересу педагогів до впровадження візуалізації в навчальний процес пов'язане із розвитком і поширенням сучасних візуально-технічних засобів передачі інформації, забезпеченням навчальних закладів цими засобами. Візуалізація має значний потенціал для застосування при викладанні саме природничих дисциплін, адже наочність завжди була і є одним із найважливіших принципів навчання біології та хімії.

На розвиток технології візуалізації навчальної інформації вплинула педагогічна концепція візуальної грамотності, яка виникла у США в 60-х роках ХХ століття. У концепції наголошувалось на значущості візуального сприйняття для людини в процесі пізнання і необхідності підготовки свідомості людини до діяльності в умовах усе більш «візуалізованого» світу [4]. У 70-х роках американський психолог Р. Арнхейм увів термін «візуальне мислення», що трактується як мислення за допомогою візуальних операцій [4]. Але в умовах збільшення інформаційного навантаження, появи сучасних візуально-технічних засобів передачі інформації вивчення даного питання потребує нових підходів. У останні роки в педагогіці з'явився новий термін «візуальна освіта», що віддзеркалює зростаючу роль візуалізації у навчанні, тенденцію витіснення звичних текстів зображеннями, моделями, образами, знаками [3, с. 21].

Використання візуалізації в навчальному процесі глибоко проаналізовано в роботах Г.В. Лаврентьева, Н.Б. Лаврентьевої, Н.О. Неудахіної, Н.М. Манько, О.С. Роді. Дослідники розкривають психологічні аспекти застосування візуалізації у навчанні, аналізують її ефективність для розвитку мислення, пам'яті, уяви студентів, пропонують широкий спектр дидактичних візуальних засобів [4-6].

Житеньова Н.В. теоретично обґрунтувала використання візуалізації в навчальному процесі при викладанні природничо-математичних дисциплін, охарактеризувала когнітивні аспекти застосування візуалізації [3].

Переваги візуалізації для розвитку різних форм мислення підкреслюють Є.В. Полякова та А.В. Полянська [7; 8]. Г.В. Брянцева вказує на важливість використання візуальних засобів для

створення ефекту ситуативної експресії, атмосфери невимушеності, спільної зацікавленості під час навчання [1, с. 57]. Вплив візуалізації на покращення міждисциплінарної інтеграції відмічають О.В. Шагілова та В.В. Якомаскін [9].

У медичних навчальних закладах окремі методи візуалізації навчальної інформації активно використовують викладачі, але ґрунтовних досліджень ефективності застосування даних методів не проведено. Зокрема, не вивчено особливості впровадження технології візуалізації при викладанні природничих дисциплін. Але саме природничі дисципліни в медичному коледжі студенти вивчають на першому курсі, на заняттях із цих предметів починають формуватися професійно важливі якості майбутніх медиків, створюється основа медичних знань, без яких неможливо опанувати клінічні дисципліни.

Метою статті є аналіз особливостей впровадження та визначення переваг застосування технології візуалізації навчальної інформації при викладанні природничих дисциплін у медичному коледжі.

Технологія візуалізації навчальної інформації – це система, що включає такі складові: комплекс навчальних знань; візуальні способи їх пред'явлення; візуально-технічні засоби передачі інформації; набір психологічних прийомів використання і розвитку візуального мислення в процесі навчання [4].

Під візуалізацією навчальної інформації розуміють відбір, структурування й оформлення навчального матеріалу у візуальний образ, заснований на різних способах пред'явлення інформації і взаємозв'язках між цими способами, що сприяють активній роботі мислення того, хто навчається при читанні й осмисленні змісту представленого матеріалу [6, с. 156].

Доцільність візуалізації обґрунтовано дослідженнями психологів, які довели, що зорові аналізатори володіють більш високою пропускнуою здатністю, ніж слухові: 90% відсотків усієї інформації, яка сприймається людиною, припадає саме на зір. Інформація, сприйнята за допомогою очей, більш осмислена і краще зберігається в пам'яті. Але кожна людина має власні особливості у сприйнятті інформації. Залежно від того, який із шляхів сприйняття інформації переважає люди поділяються на три типи: візуали, аудіали, кінестетики [4]. Варто відмітити, що вербальний спосіб передачі знань залишається основним у сфері освіти. Таким чином, подану навчальну інформацію найкраще будуть сприймати аудіали, а інші дві групи студентів будуть відчувати труднощі у сприйнятті інформації.

У навчальному процесі треба враховувати два типи мислення – символічний (алгебраїчний) та топологічний (геометричний). За символічний тип мислення відповідає ліва півкуля мозку і він ближче до формальної логіки, аналітики, це логічно-словесне, понятійне мислення. За топологічний тип мислення відповідає права півкуля, він ближчий до образного мислення, просторової уяви, наочної інтуїції [2, с. 158]. У підручниках, навчальних посібниках із хіміко-біологічних дисциплін для медичних навчальних закладів матеріал представлений великими об'ємами тексту, що насичений термінами, формулами, рівняннями. Така форма подання матеріалу розрахована на студентів із більш розвинутою лівою півкулею. Студенти з більш розвинутим топологічним типом мислення мають самостійно переводити навчальний матеріал у зручну їм форму картин-образів. Така робота потребує додаткового часу, вимагає від студента пошуку якісних ілюстративних прикладів у мережі Internet, побудови структурно-логічних схем.

Візуалізація забезпечує цілісне сприйняття навчальної інформації, завдяки тому, що дозволяє поєднувати візуальний образ, текст та усне пояснення викладача. Подання навчальної інформації у вигляді послідовних символів та паралельно у вигляді картин-образів розвиває уміння студентів співставляти обидва способи та робити висновки. Це особливо важливо для майбутніх медиків, які в професійній діяльності отримують інформацію про захворювання пацієнта з різних джерел: результати лабораторних та інструментальних досліджень, скарги пацієнта.

Візуалізацію можна розглядати у двох ракурсах: візуалізація, яка виконує ілюстративну функцію та візуалізація, яка виконує когнітивну функцію, тобто використовуються когнітивні графічні навчальні елементи. При викладанні хіміко-біологічних дисциплін візуалізацію активно використовують для унаочнення біологічних чи хімічних об'єктів, явищ, процесів

шляхом демонстрації фото, малюнків, навчальних фільмів, моделей. Деякі педагоги вважають, що спостереження наочного дидактичного засобу, при якому студент знаходиться поза досліджуваного об'єкта, вивчає його не втручаючись, не змінюючи, а лише споглядаючи, – процес пасивний, який недостатньо активізує навчальну діяльність [5, с. 12]. Але, на нашу думку, при вивченні природничих дисциплін використання методів візуалізації для унаочнення є обов'язковим. Недостатнє використання візуальних образів у навчальних матеріалах із хіміко-біологічних дисциплін призводить до формування у студентів-медиків неповних, а іноді і хибних уявлень про об'єкти, процеси, явища, які вивчаються. Використання якісних, коректних, підібраних викладачем матеріалів для візуалізації дозволяє значно підвищити якість підготовки з природничих дисциплін. Когнітивна візуалізація передбачає використання таблиць, схем, моделей, дає змогу студентам одним поглядом охопити всі компоненти досліджуваного явища, виділити зв'язки між ними, забезпечити цілісне його сприйняття. Враховуючи інформаційну насиченість навчальних програм з дисциплін природничого циклу, такий підхід є актуальним і забезпечує інтенсифікацію навчання та економію часу.

Технологічно візуалізація навчальної інформації може бути досягнута різними методичними прийомами і відповідно до цього Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахіна пропонують варіанти схемно-знакових моделей подання знань [4]. При вивченні більшості тем із природничих дисциплін можна використовувати конспект-схему, опорний конспект, фреймову модель, метаплан. Модель семантичної сітки ефективна при вивченні тем, що містять багато нових понять, термінів. При викладанні хімічних дисциплін доцільно застосовувати логічні моделі. Процес розв'язування задач, проблемних завдань можна представити у вигляді продукційної моделі. Також продуктивною на заняттях із хіміко-біологічних дисциплін є робота з концептуальними таблицями, кластерами, схемами «Фішбоун».

Використання схемно-знакових моделей подання знань вимагає відповідної підготовки як студентів, так і викладача. Студенти повинні вміти виокремлювати основні поняття теми, навколо яких слід вибудовувати іншу інформацію, мати розвинуте наочно-образне мислення та творчу уяву. Тому педагог має поетапно переходити до застосування схемно-знакових моделей. На першому етапі викладач пояснює навчальний матеріал, використовуючи вже готові схемно-знакові моделі. Цими матеріалами забезпечуються всі студенти, що дозволяє їм уважно стежити за поясненням викладача, не відволікаючись на конспектування. На другому етапі побудова схемно-знакової моделі здійснюється викладачем під час пояснення, студенти можуть брати у цьому участь, вони стають ніби співавторами. Також на цьому етапі доцільно використовувати роботу з неповними схемно-знаковими моделями, які студенти самостійно добудовують під час пояснення викладача або самостійної роботи з навчальним матеріалом. На третьому етапі студентам пропонується самостійно скласти схемно-знакові моделі за новою навчальною інформацією або робити пояснення до готових моделей.

Візуалізацію важливо використовувати при розв'язання задач із молекулярної біології, генетики, екології, хімії, що дає змогу уникнути розповсюджені помилкової методики розв'язування задач шляхом підбирання формул без реального уявлення про процеси, що відбуваються.

Необхідно звернути увагу на те, що схемно-знакові моделі при викладанні різних тем повинні бути різноманітними за формою, структурою, графічному виконанню, оскільки однаковість дуже ускладнює запам'ятовування [4]. Під час використання візуальних навчальних матеріалів необхідно визначити оптимальне співвідношення наочних образів і словесної інформації. Поняттєве й візуальне мислення на практиці знаходяться в постійній взаємодії, вони розкривають різні боки досліджуваного поняття, процесу або явища. Таке поєднання розвиває у майбутнього медичного спеціаліста уміння пояснити пацієнту інформацію отриману під час обстеження, яка може бути у вигляді зображень, графіків, цифр, тобто перевести візуальну інформацію у словесну.

Використання схемно-знакових моделей для візуалізації навчальної інформації сприяє більш глибокому розумінню студентами сутності нової інформації, її переведення в довготривалу пам'ять. При роботі з такими моделями студенти навчаються таким розумовим операціям, як аналіз, синтез, порівняння, ідентифікація, встановлення тотожності, подібності, відмінності,

протилежності, систематизування, класифікація, оцінювання, узагальнення, абстрагування, вибір, інтерпретація, упорядкування [5, с. 22]. На нашу думку, в процесі підготовки медичного спеціаліста актуально те, що візуалізація сприяє розвитку таких якостей, як зорове сприйняття, візуальне мислення, візуальна грамотність. Розвиток цих якостей особливо важливий у контексті розвитку медичної візуалізації, оскільки сучасні медичні спеціалісти працюють із графічною інформацією, аналізують зображення, отримані за допомогою медичних приладів і обладнання.

Погоджуємось із твердженням О. В. Шагілової та В. В. Якомаскіна про те, що використання візуалізації сприяє встановленню міжпредметних зв'язків, формуванню наукового світогляду, розумінню єдності матеріального світу, взаємозв'язку явищ у природі та суспільстві [9]. Для медичної освіти це надзвичайно важливо, адже людський організм функціонує як єдине ціле, а не окремі клітини, тканини чи хімічні сполуки. Використання схемно-знакових моделей дозволяє чітко представити зв'язки між поняттями, явищами, які паралельно вивчаються різними дисциплінами. Такий підхід забезпечує підготовку медичного фахівця з якісно новим рівнем мислення, здатного оцінити стан хворого організму, на основі поєднання анатомічних, фізіологічних, біохімічних показників.

Візуальну інформацію можна доносити до студентів за допомогою спеціально розроблених навчальних посібників на друкованій основі, або використовуючи сучасні інформаційно-комунікаційні технології. Розвиток і широке застосування сучасних візуально-технічних засобів передачі інформації, забезпечення навчальних закладів даними засобами стало одним із тих чинників, що значно підвищили ефективність методів візуалізації в навчальному процесі, зробило їх більш доступними, різноманітними. Сьогодні для візуалізації початкової інформації використовують комп'ютер, планшет, мультимедійний проектор, інтерактивну дошку. Вони дають змогу демонструвати навчальні відеофільми, презентації, тривимірні моделі біологічних чи хімічних об'єктів, мультимедійні анімаційні моделі.

Навчальні посібники при використанні технології візуалізації для дисциплін природничого циклу розробляють за принципом поєднання вербального і візуального компонентів інформації. Основний зміст навчального матеріалу міститься в тексті, а візуальний компонент, не вибірково, а максимально повно ілюструє дану інформацію. Візуальний компонент може бути представлений схемно-знаковими моделями, фотографіями, малюнками. Відмінність використання під час занять такого навчального посібника від мультимедійних презентацій у тому, що презентацію викладач демонструє у темпі зручному для себе та більшості студентів. При роботі з навчальним посібником кожний студент може уточнити незрозумілі саме для нього питання, повернутися до них ще раз, доповнити схемно-знакові моделі власними записами.

Отже, можна стверджувати, що технологія візуалізації навчальної інформації є актуальною у вищій освіті XXI століття, яке науковці називають століттям інформаційної цивілізації. При викладанні природничих дисциплін дана технологія може найповніше розкрити свій потенціал, має найкращі можливості для розвитку та вдосконалення. Візуалізація дозволяє вирішувати проблеми викладання природничих дисциплін та забезпечує виконання таких важливих вимог:

- забезпечує реалізацію дидактичного принципу наочності, який є провідним при викладанні природничих дисциплін, на принципово новому рівні;
- дає змогу подавати складний та об'ємний навчальний матеріал з хіміко-біологічних дисциплін у компактній, зручній для сприйняття, логічно організованій формі, що робить його більш зрозумілим, доступним для усвідомлення, але не зменшує рівня науковості;
- забезпечує міждисциплінарну інтеграцію природничих дисциплін з клінічними, що сприяє розумінню цілісності людського організму та взаємозв'язку процесів, які в ньому відбуваються;
- сприяє розвитку у майбутніх медиків зорового сприйняття, візуального мислення, підвищенню візуальної грамотності;
- дозволяє розвинути інтерес студентів до вивчення природничих дисциплін, які традиційно вважаються складними, завдяки доступності викладу матеріалу, наведенню яскравих наочних прикладів, використанню сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Список використаних джерел

1. Брянцева Г.В. Візуалізація навчального матеріалу з комп'ютерної графіки за допомогою асоціативних зображень-образів / Г.В. Брянцева // Освіта Донбасу. – 2011. – № 6. – С. 53-59.
2. Вечтомов Е.М. Философия математики : Монография / Е.М. Вечтомов. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2004. – 192 с.
3. Житеньова Н.В. Сутність візуалізації в навчальному процесі / Н. В. Житеньова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Сер. : Педагогічна. – 2013. – Вип. 19. – С. 18-21.
4. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов (часть 2) / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. – Режим доступа : <http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/>.
5. Манько Н.Н. Когнитивная визуализация педагогических объектов в современных технологиях обучения / Н.Н. Манько // Образование и наука : Известия Уральского отделения РАО. – 2009. – № 8 (65). – С. 10-31.
6. Неудахина Н.А. Разработка когнитивных визуальных моделей учебной информации для активизации мышления студентов втуза / Н.А. Неудахина, О.С. Родя // Ползуновский вестник. – 2006. – №3. – С. 156-164. Режим доступа: http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/rv2006_03_2/index.ht.
7. Полякова Е.В. Визуализация как эффективный метод представления информации в сознании человека / Е.В. Полякова // Альманах современной науки и образования. – Тамбов : Грамота, 2012. – № 4 (59). – С. 180-181.
8. Полянская А. В. Генезис проблемы компьютерной визуализации учебной информации в педагогическом знании / А.В. Полянская. – Режим доступа: imp.rudn.ru/vestnik/2013/2013_1/3.pdf.
9. Шагилова Е.В. Оптимизация и визуализация образовательного процесса средствами ИТ технологий / Е.В. Шагилова, В.В. Якомаскин. – Режим доступа : informatika.mgosgi.ru/files/conf2011/7/Shagilova.pdf.

The article deals with theoretical substantiation of the use of visualization in teaching of natural disciplines in medical educational institutions in conditions of increasing of information load and arising of modern visual and technical means of information transfer. It studies an importance of visualization to ensure implementation of didactic principles of demonstration which is the leading one in teaching natural disciplines.

It describes psychological aspects of visualization in the process of study, its benefits for development of such medical professional qualities as visual perception, visual thinking, and visual literacy. The use of visualization allows combining a visual image, the text, and teacher's oral explanation. This creates the most comfortable learning environment for students with different types of information perception, as well as provides a full picture of objects, processes, and phenomena being studied.

The article analyses advantages of visualization for interdisciplinary integration of natural sciences with clinical ones, contributing to understanding of integrity of the human body.

A wide range of teaching methods and means using visualization of educational information is defined. Great attention is paid to the use of charts and sign models to enable giving complex and extensive chemical and biological educational material in a compact, easy to understanding, and logically organized way. Since educational programmes of natural sciences are overloaded with information, such approach is relevant and it ensures intensification of education and time saving.

The article studies the use of modern information and communication technologies, as well as printed manuals, based on combination of verbal and visual information components to ensure visualization of educational information.

Due to simplicity of material presentation, provision of clear case examples, and use of modern information and communication technologies, visualization allows developing of students' interest to natural sciences, being traditionally taken as difficult ones. When teaching natural sciences the technology of educational information visualization can fully realize its potential. It gives the best opportunities for development and improvement.

Key words: *visualization of educational information, natural disciplines, medical education.*

УДК 378.094.015.3:159.955-029:9

Інна Сурсаєва
Inna Sursayeva**ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО
МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФЕЛЬДШЕРІВ****SOME ASPECTS OF THE PROBLEM OF FORMING PROFESSIONAL
THINKING OF THE FUTURE DOCTOR'S ASSISTANTS**

У статті представлено результати аналізу й узагальнення наукових праць щодо історичних аспектів проблеми формування професійного мислення майбутніх фельдшерів, названо основні чинники, котрі впливають на медичну допомогу населенню. Досліджено історичні підходи щодо трактування поняття професійне мислення в медицині. Встановлено, що фельдшерська допомога передбачає формування та виявлення індивідуальних якостей, котрі впливатимуть на ефективність та результативність професійної діяльності.

Ключові слова: професійне мислення, лікарське мислення, професійна діяльність, професійне мислення фельдшера.

Соціальне та економічне благополуччя суспільства, якість життя населення певною мірою залежать від здоров'я громадян, їх трудової активності. В сучасних умовах збереження та укріплення здоров'я населення постає одним з головних пріоритетів державної політики, котра визначається діяльністю медичних закладів. Серед основних чинників, котрі впливають на медичну допомогу, визначаємо стан та підготовку медичних кадрів – лікарів, сестер, фельдшерів. Потреба у вдосконаленні медичної допомоги населенню, в першу чергу фельдшерська допомога, передбачає формування та виявлення індивідуальних якостей, їх вплив на ефективність та результативність професійної діяльності.

Однією з основних вимог до підготовки сучасного фахівця стає розвиток його професійного мислення. Це питання є актуальним, оскільки рівень підготовки майбутніх фельдшерів, на думку науковців, не завжди повною мірою відповідає сучасним вимогам. Виникає потреба формування у студентів-медиків такого типу професійного мислення, який дає змогу самостійно оновлювати знання, підвищувати свій професійний рівень, критично мислити і знаходити нові, оригінальні способи вирішення професійних задач. Тільки розвинене професійне мислення надасть змогу показати власні креативні та професійні якості у роботі [3, с. 442].

Питаннями розвитку професійного мислення займалися М. Кашапова (професійне педагогічне мислення); А. Маркова (психологія професіоналізму); З. Решетова (психологічні основи професійного навчання); Ю. Корнілова (психологія практичного мислення); Г. Валіулліна (проблеми професійного мислення студентів); О. Герцен (дослідження професійного мислення економістів); Т. Гура (професійне мислення педагогів); Л. Джелілова (особливості професійного мислення вчителів); Л. Засекіна (професійно-творче мислення майбутніх фахівців іноземної мови); Г. Топузової (професійне мислення у студентів управлінських спеціальностей у ВНЗ) та ін. Аналіз дисертаційних досліджень останніх років дозволяє стверджувати, що проблема професійного мислення майбутніх фельдшерів залишається не вирішеною.

Упродовж багатьох століть відомі психологи та педагоги приділяли велику увагу пошукам раціональних шляхів розвитку мислення учнів. Такі педагоги, як Ж.-Ж. Руссо, Я. Коменський, К. Ушинський, психологи Ж.-Ж. Піаже та Л. Виготський у своїх працях наголошували на загальному розвитку особистості, та безпосередньо розвитку мислення. Величезний теоре-

тичний та практичний внесок у проблему розвитку мислення зробив відомий український педагог Василь Олександрович Сухомлинський.

Науковці ставлять багато питань: чи можливо сформувати певний тип мислення, чи основні його характеристики закладені при народженні, і його можна вдосконалювати лише в дуже обмеженому діапазоні? Якщо можна розвивати цей дар, то якими засобами й способами? Ці проблеми хвилювали педагогів, психологів і філософів із глибокої давнини. Про це свідчать роботи давньогрецького філософа та вченого Арістотеля (384 – 322 рр. до н.е.); праці Евкліда (біля 300 р. до н.е.), які самі були взірцем логічної строгості.

Активні психологічні дослідження в цьому напрямку проводилися з початку XVII ст. У цей час і впродовж наступного, досить тривалого, періоду історії психології та педагогіки мислення фактично ототожнювалося з логікою, а в якості єдиного його виду, що підлягав розвитку розглядалося абстрактне, словесно-логічне мислення.

І, нарешті, що є найважливішим, починаючи з Гіппократа, медицина починає розглядати хворобу і хворого, використовуючи філософську методологію пізнання. Гіппократ стверджував, що «мудрість необхідно перенести в медицину, а медицину в мудрість. Адже лікар-філософ Богу рівний». Афоризми Гіппократа це не лише довідник лікаря античності, але й філософський трактат лікарського мислення. Необхідно відзначити, що засновники медицини, як правило, були не лише досконалими лікарями, але й мислителями. Гіппократ і його школа знаменували найвищий рівень античної медицини, яка не виокремлювала хворого від хвороби. З Гіппократа бере початок *емпіричне мислення медика*.

У Середньовіччі, коли наука в Європі згасала в лещатах інквізиції, основні положення займає арабська медицина, головним представником якої був Авіценна. Матеріалістичні ідеї для Авіценни були світоглядним компасом, ними він керувався у своїх лікарських дослідженнях. Філософські трактати Авіценни користувалися великою популярністю. «Канон лікарської науки» протягом кількох віків був настольною книгою лікарів не лише на Сході, але й на Заході. У філософських працях Авіценни «Книга знань», «Вказівки й настанови» велике значення приділено *логічному мисленню лікаря*.

XVI ст. характеризується розквітом анатомії як науки, найбільш яскравими представниками якої були А. Везалій, Р. Коломбо, М. Сервет, У. Сиденгам. Т. Гарвей у XVII ст. намагається поєднати клінічну медицину з фізикою та хімією. У результаті ним були найбільш критично перероблені суттєві симптоми та виділені клінічні форми захворювань. На цій основі він робить спробу створення класифікації хвороб. Основою лікарського мислення стає виявлення анатомічного ураження органів і морфологічна оцінка симптомів захворювання. В медицині стверджується *анатомічне медичне мислення* [7].

Обстеження хворого впродовж тривалого періоду часу розвитку медицини було досить поверхневим – опитування, загальний огляд, оцінка стану, визначення характеру пульсу, кольору сечі та її осаду, температури тіла на дотик. Однак у XVIII – початку XIX ст. з'являються нові об'єктивні методи дослідження: Г. Фаренгейт у 1714 році винайшов ртутний термометр, А. Цельсій у 1742 році запропонував температурну шкалу, Л. Ауенбруггер у 1761 році – перкусію, Р. Лаеннек винайшов стетоскоп (1816) і розробив аускультацию (1819). Використання цих відкриттів суттєво поповнило семіотику хвороб і сприяло розквіту клінічної практики [Плетнев]. Із середини XVIII ст. панівним у медицині стає *клінічно-анатомічне лікарське мислення*. Його основоположник Д. Моргань намагався пов'язати патологічну анатомію з клінічною симптоматикою хвороб [7].

Тривалий період часу логічною формою мислення лікарів був висновок за аналогією. Емпіричні знання та власний досвід, вміння скористатися досвідом учителів і колег визначали професійні можливості лікаря та успіх діагностики. Вирішальну роль поряд зі знаннями досвіду

минулого відігравали характерологічні особливості лікаря – швидкість реакції, здатність до порівняння й узагальнення, вміння встановити психологічний контакт із хворим. Слід підкреслити, що цей бік лікування, як основа успіху діагностики, не втратила свого значення і сьогодні [7].

Вітчизняне клінічне мислення, яке базується не на загальних міркуваннях, а на конкретних фактах, значною мірою пов'язане з іменами М. Мудрова, (1776 – 1831), М. Пирогова (1810-1881), Г. Захар'їна (1829 – 1897), С. Боткіна (1832 – 1889). Їхнє лікарське мислення відрізнялося матеріалістичністю та практицизмом, поєднувалося з глибокою лікарською ерудицією й прагненням до пізнання нових наукових фактів [4, с. 69]. Але основною заслугою основоположників вітчизняної медицини є створення системи лікарського мислення, чіткий аналіз отриманих даних і логіка побудови діагнозу.

У цьому контексті слід відзначити деяких важливих психологічних шкіл дослідження мислення. *Традиційна логіка*: розвиток мислення відбувається на основі оволодіння основними операціями традиційної логіки, до яких відносяться: визначення, порівняння і розрізнення, аналіз, абстрагування, узагальнення, класифікація, категоризація, утворення суджень, висновки тощо. Представники цього наукового підходу вважають, що «нездатність формувати загальні поняття, абстрагувати, робити висновки із силогізмів певних формальних типів розглядається як розумова неповноцінність, яка визначається і вимірюється в експериментах» [1, с. 31-33].

Теорія асоціанізму: здатність мислити – це наслідок роботи асоціативних зв'язків; цю здатність можна виміряти кількістю асоціацій, набутих суб'єктом, легкістю й правильністю заучування і пригадування цих зв'язків. Мислення – це ланцюжок ідей. Спосіб трактування мислення зрозумілий: ми повинні вивчати закони, які керують послідовністю ідей. Ці елементи пов'язані між собою, по суті, так само, як номер телефону з ім'ям людини. Список операцій виглядає таким чином: асоціації, набуті на основі повторення; роль частоти повторень; згадування минулого досвіду; спроби і помилки з випадковим успіхом; науочіння на основі повторення успішної роботи. Звичка, минулий досвід у плані повторюваності поєднаних елементів, скоріше, інерція, а не розум [1, с. 34-35].

Закономірності асоціацій висвітлено в працях Д. Гартлі, Дж. Прістлі, Дж. С. Мілля, Д. Мілля, А. Бена та ін. Представники цього напряму розрізнялися між собою як у розумінні питання про залежність асоціацій від зв'язків у предметному світі, так і в розумінні окремих видів асоціацій. Але їх об'єднувало головне: асоціація визнавалася як основна структурна одиниця психічного, раціональне зводилося до чуттєвого, відсутнім був аналіз суб'єкта, його діяльності, спрямованості, активності [6, с. 232-233]. Оскільки питання про репродукцію ідей було одним із головних питань асоціативної теорії, то в сучасних дослідженнях її називають *теорією репродуктивного мислення*, а не творчого мислення.

У другій половині ХІХ ст. клінічно-анатомічне лікарське мислення досягає свого розквіту. Однак у період, коли клінічно-анатомічне мислення здавалося непорушним, ідея оцінки функціонального стану органів і систем у хворого поступово починає отримувати визнання. Цьому сприяли грандіозні успіхи в галузі біології та медицини.

Видатні психологи (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, П. Гальперін, Г. Костюк) поняття «мислення» трактують за такими загальними положеннями: усі явища мислення не входять до предмета психології, необхідним є виділення спеціального аспекту вивчення мислення психологічною наукою; мислення процесуальне, або розгорнуте в часі, динамічне; мислення як процес і мислення як діяльність (С. Рубінштейн), орієнтування як процес та орієнтування як орієнтувально-дослідницька діяльність (П. Гальперін) дуже часто розглядаються як близькі або навіть синонімічні поняття [5, с. 271].

Вітчизняні психологи професійне мислення визначають як *інтелектуальну діяльність щодо розв'язання професійних задач*. Високий рівень професіоналізму вони пов'язують із теоретичним, творчим, часто інтуїтивним мисленням і розвиненим практичним інтелектом. Підготовка професіонала вимагає обов'язкового аналізу специфіки професійних задач і стратегії їхнього розв'язування, оскільки процес мислення полягає в розв'язуванні тих чи тих задач [5, с. 288].

Аналізуючи особливості формування професійно-творчого мислення майбутнього фахівця, Л. Засекіна [3, с. 24] вказує на такі характеристики професійного мислення:

1) професійне мислення проявляється у різноманітних видах практичної діяльності і спрямоване на розв'язання специфічних задач за певних умов;

2) об'єктом пізнання професійного мислення є складна, багатоелементна система, до якої належить і сам суб'єкт мислення;

3) мета мислення фахівця-практика – досягнення конкретних результатів у складних умовах. Саме тому вивчення об'єкта опосередковується цілями практичної реалізації;

4) професійному мисленню властиві ціле-мотиваційний, змістовий, функціонально-операційний аспекти. Особливості цих аспектів зумовлюються специфікою понять, пов'язаних із певною сферою діяльності, операцій (аналіз, синтез, узагальнення), які засновані на досвіді та теоретичних знаннях, порівняннях з елементами оцінювання, розрахунку та комплексності практичних цілей;

5) професійному мисленню властива якісна своєрідність (спрямованість на реалізацію, оригінальність, гнучкість, оперативність, евристичність).

Отже, на підставі аналізу багатьох досліджень, дійшли висновку про те, що *професійне мислення* – це мисленнєва діяльність, яку спрямовано на розв'язання професійних задач у певній предметній галузі. У своїй психологічній структурі воно містить такі взаємопов'язані компоненти: *мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, творчий, рефлексивно-оцінковий*. До кожного з компонентів професійного мислення встановлено відповідні критерії оцінки.

Мотиваційно-цільовий компонент професійного мислення передбачає активний інтерес до техніки, потребу розв'язувати задачі, прагнення до успіху та переживання радості від успішного розв'язання задачі.

Змістовий компонент професійного мислення передбачає знання найважливіших характеристик функціонування професійно значимих об'єктів.

Процесуально-операційний компонент професійного мислення передбачає логічність і аналітичність мислення, повноту використання мисленнєвого операційного складу.

Творчий компонент професійного мислення передбачає пошук оригінального й продуктивного способу розв'язання мисленнєвої задачі, гнучкість мислення, схильність до візуалізації.

Рефлексивно-оцінковий компонент професійного мислення – усвідомлення здійсненої діяльності, оцінювання самого себе, своїх можливостей, самокритичність.

Основною сферою розвитку професійного мислення студентів є навчально-пізнавальна діяльність. Її розвивальні можливості полягають у: професійно-змістовій спрямованості, яка полягає в:

1) проектуванні змісту дослідницьких завдань для предметного аналізу навчальної інформації й практичного лікарського досвіду на основі пошукової задачі, котра пов'язана з умінням оцінювати наявну навчальну інформацію як повну чи неповну, адекватну реальній ситуації здоров'я пацієнта чи неадекватну, логічно завершену чи ту, що суперечить логіці розвитку типової клініки хвороби, легко вирішувану чи ускладнену для вибору рішення, прогнозовану чи не прогнозовану;

2) виконанні трьох основних функцій – підтримуючої (направленість на розвиток компонентів професійного мислення);

3) практично-порівняльній (направленість на їхню систематизацію); дослідно-доказовій (направленість на їхню об'єктивацію).

Отже, впродовж тривалого періоду існування медицини лікарське мислення розвивалося в боротьбі різноманітних думок, кожна з яких ґрунтувалася на нових наукових даних і філософських концепціях. Від спрощених уявлень античності, через плутанину й оману середньовіччя лікарське мислення поступово просувалося до матеріалістичної основи пізнання сутності хвороби. Лікарське мислення стає достовірним, коли висновок чітко продуманий, проаналізований і доведений. Досягти найвищої раціоналізації процесу лікарського мислення можна за умови використання законів логіки.

Список використаних джерел

1. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер ; пер. с англ. С. Д. Латушкин ; вступ. ст. В. П. Зинченко ; общ. ред. С. Ф. Горбова, В. П. Зинченко. – Москва : Прогресс, 1987. – 336 с.
2. Засекіна Л.В. Особливості формування професійно-творчого мислення майбутнього фахівця іноземної мови: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Лариса Володимирівна Засекіна. – Луцьк, 2000. – 200 с.
3. Кучинова Н.М. Психологічні особливості професійного мислення маркетологів / Н.М.Кучинова // Проблеми сучасної психології. Зб. наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2014. – Випуск 24. – С. 441-452. [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://problempsi.at.ua/>.
4. Пирогов Н.И. Записки старого врача / Н.И. Пирогов // Вопросы жизни. – Полн. собр. соч. в 8 т. – Т. 8. – 1910. – 352 с.
5. Психологія : підручник для студ. вищ. навч. закладів / Ю.Л. Трофімов [та ін.]; за ред. Ю.Л. Трофімова. – 5-е вид., стер. – Київ : Либідь, 2005. – 558 с.
6. Тихомиров О.К. Психология мышления : учебное пособие / О.К. Тихомиров. – Москва : Изд-во Московского ун-та, 1984. – 272 с.
7. Чазов Е.И. Очерки диагностики / Е.И. Чазов. – Москва : Медицина, 1988. – 253 с.

The results of the analysis and generalization of scientific works on the historical aspects of the formation of professional thinking of future doctor's assistant are presented in the article. The historical approaches to the interpretation of the concept of professional thinking in medicine are researched. The help of doctor's assistant involves the formation and discovering of individual characteristics that affect the efficiency and effectiveness of professional activity. It has been noted that medical thinking becomes significant when finding it clearly laid out, analyzed and proved.

It is observed that professional training requires compulsory analysis of the specific professional goals and strategies for their solution, as far as the process of thinking is solving of certain problems. The emphasis is made on the fact that professional thinking is a mental activity that should solve professional problems in a particular subject area. Its psychological structure contains the following interrelated components: motivational target, semantic, procedural and operational, creative, reflective and evaluative. Each of the components of a professional mind set appropriate criteria.

Key words: professional thinking, the doctor's thinking, professional activities, professional thinking of the doctor's assistant.

УДК: 371.134:378:002

*Наталія Якименко
Nataliya Yakymenko*

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ З ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

ORGANIZATION OF THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE EXPERT IN DOCUMENTATION AND INFORMATION ACTIVITIES

Запропоновано трактування терміну «процес становлення професійної компетентності»; наведено структурну послідовність етапів організації процесу становлення професійної компетентності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності; зроблено припущення про можливість формування й закріплення фахових компетенцій у процесі навчання в режимі дистанційної освіти.

Ключові слова: процес становлення професійної компетентності, етапи організації процесу становлення професійної компетентності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності, режим дистанційної освіти.

Завдання сучасної вищої школи полягає в підготовці професійно- та соціально мобільного компетентного випускника, який має відповідні знання й навички у власній фаховій підготовці й орієнтується в суміжних сферах діяльності. Враховуючи високу конкуренцію на ринку праці та агресивну боротьбу в процесі працевлаштування й кар'єрного росту, гостру проблему відповідності фахових компетенцій випускників вузів запитам соціуму, вважаємо актуальним питання наукової організації процесу становлення професійної компетентності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності.

Теоретичні й прикладні аспекти підготовки документознавців розглядалися когортою українських дослідників, серед яких В. Бездрабко, Г. Власова, Н. Гайсинюк, Л. Демчина, С. Дубова, С. Кулешов, Н. Кушнарєнко, Г. Малик, О. Матвієнко, Н. Назарєнко, Ю. Палєха, Л. Петрова, Р. Рєдчук, Ю. Романишин, О. Сивак, Г. Сілкова, М. Слободяник, Г. Спрінсян, Л. Філіпова, Г. Швецова-Водка, О. Янишин та ін.

Відповідно до п. 13 статті 1 Закону України «Про вищу освіту» компетентність – «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [13].

Нагорна Н. слушно зауважує, що «компетентнісний підхід ставить на перше місце не поінформованість студента, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин». Науковець стверджує, що «з огляду на це, зазначений підхід передбачає такий зміст освіти, який не зводиться до знаннево-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій» [7, с. 266-268].

Рогов Є. розробив концепцію розвитку особистості фахівця, що спирається на еволюцію його професійної компетентності [8]. Тобто учений акцентує увагу на ключових особистісних

якостях, які, будучи базисом і розвиваючись, сприяють професійному вдосконаленню, розширенню кола ключових фахових компетенцій.

Цікавою, на наш погляд, є теорія Гершунського Б., який в унісон із попереднім автором, розглядає професійну компетентність у контексті онтогенетичного розвитку особистості й стверджує, що кожна людина проходить шлях особистісного становлення в процесі та результаті власного послідовного руху такими сходинками: 1 – елементарна й функціональна грамотність, 2 – загальна освіта, 3 – професійна компетентність, 4 – володіння широкою культурою, 5 – формування індивідуального менталітету [10, с. 11-12].

Спираючись на вищезазначене, можна припустити, що професійної компетентності фахівець досягає шляхом розвитку особистості в системі професійної освіти, а фахова компетентність, спирається на професійно значимі для особистості та суспільства індивідуальні якості й базисні знання, отримані при здобутті загальної освіти, що дозволяють людині найбільш повно реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності.

Оскільки в опрацьованих наукових джерелах відсутнє трактування терміну «процес становлення професійної компетентності», пропонуємо власне витлумачення поняття. Отже, під процесом становлення професійної компетентності розуміємо багатовекторний, розгорнутий у часі й просторі інтегрований процес особистісного, освітнього та виробничого розвитку майбутнього фахівця, що спирається на професійну ідентифікацію, мотивацію й саморозвиток спеціаліста конкретної галузі знань чи сфери виробничої діяльності.

Поділяємо погляди Малик Г. щодо важливості ролі фахівців із документознавства та інформаційної діяльності в процесі становлення інформаційного суспільства в Україні. Науковець вважає, що «професійними завданнями указаних спеціалістів, є вдосконалення документної інфраструктури, накопичення й транслявання нових знань, підвищення результативності управлінської діяльності завдяки ефективному керуванню документаційними процесами» [6, с. 83]. Для досягнення окреслених професійних цілей, на наш погляд, слід логічно й злагоджено вибудувати процес освітньої й практичної підготовки.

Сивак О. подає власне бачення етапів формування становлення професійних компетентностей фахівця з документознавства, що, на думку науковця, включає такі складники: компонент цілепокладання, змістовно-структурний компонент, процесуально-діяльнісний компонент, результативний компонент [11]. Запропоновані етапи формування професійних компетентностей студентів-документознавців автор реалізовує в процесі навчання інформатики, при цьому пропонує використовувати вправи професійного змісту для аудиторних занять, у процесі самостійної навчальної та науково-дослідницької роботи, у період проходження студентами навчальної, виробничої практик [11].

Приймаючи загалом авторську концепцію Сивак О., не погоджуємося з термінологічним потрактуванням поняття «формування професійних компетентностей», адже більш уживаним і використовуваним у наукових колах є термін «професійна компетентність» (число – одинина), проте «професійні компетенції» (число – множина). До прикладу, в Енциклопедії освіти поняття «професійна компетентність» розглядається як інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця [4, с. 722].

У листі МОН України від 31.07.2008 №1/9-484 «Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти» наведено перелік компетенцій, якими повинен володіти випускник: соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні, професійні компетенції (загально-професійні та спеціалізовано-професійні). Вимоги нормативного листа враховано при укладанні кваліфікаційної характеристики фахівця з документознавства та інформаційної діяльності [3].

Спираючись на зазначені вище нормативні документи й апелюючи до думки визнаного теоретика компетентнісного підходу, Зимньої І., яка стверджує, що професійні компетентності формуються в освітньому процесі відповідно до специфіки й завдань професії, яку здобуває студент, та зазначає, що професійні компетентності характеризуються п'ятикомпонентною структурою: знання, досвід застосування, ціннісні ставлення, регуляція, готовність [5, с. 15-16], пропонуємо такі етапи організації процесу становлення професійної компетентності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності:

1 етап – створення образу професії в свідомості майбутнього фахівця, професійна самоідентифікація;

2 етап – мотивація й планування навчальної та практичної діяльності;

3 етап – організація й стимулювання навчальної та практичної діяльності;

4 етап – регулювання й контроль навчальної та практичної діяльності;

5 етап – аналіз результатів навчальної та практичної діяльності, саморозвиток і самоактуалізація знань у процесі самостійної професійної діяльності.

Оскільки метою публікації є характеристика процесу становлення професійної компетентності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності, окреслимо особливості кожного з виокремлених етапів:

1 етап – створення образу професії в свідомості майбутнього фахівця, професійна самоідентифікація.

Як зазначає Теплинських М.В., у структурі професійної самосвідомості особистості варто виокремити окремий компонент – образ майбутньої професії, що є віддзеркаленням у свідомості й самосвідомості ... найбільш значущого змісту професії, це, на думку науковця, є основою, завдяки якій нові знання не залишаються розрізненими, а інтегруються в цілісну структуру [12, с. 7-12].

Апелюючи до сказаного вище, стверджуємо, що загальна Я-концепція особистості включає професійну Я-концепцію й визначає тісний взаємозв'язок професійного самовизначення із життєвим самовизначенням особистості, проектує поточну й перспективну професійну самоідентифікацію майбутнього фахівця. На думку Рудь М.В., «у процесі навчання у ВНЗ саме професійна самосвідомість виступає як інтегральний показник ... і є критерієм професіоналізації студента, його професійної компетентності, його готовності до виконання певних соціальних функцій» [9].

Саме такий ідеальний образ і стає, на нашу думку, мотиваційним імпульсом до планування процесу становлення професійної компетентності фахівця з документознавства й інформаційної діяльності.

2 етап – мотивація й планування навчальної та практичної діяльності.

Умотивованість навчальної та практичної діяльності розглядаємо як особисту зацікавленість в одержанні знань і навичок. Мотиви, що стимулюють роботу в процесі практичних, теоретичних і самостійних занять – це психологічна характеристика інтересу до засвоєння знань (пізнання) і власного розвитку. Мотивація й планування можуть стимулюватися як зовнішніми (освітні нормативні документи, вплив авторитетних осіб тощо), так і внутрішніми (Я-концепція, професійна самоідентифікація тощо) чинниками, що впливатимуть на організацію навчальної та практичної діяльності.

3 етап – організація й стимулювання навчальної та практичної діяльності.

Систематично й системно зорганізована навчальна й практична діяльність формує комплексний цілісний світогляд, модельне мислення, створює базис із конкретно-предметних знань, умінь, навичок. Поліфункціональність і багатовекторність професійної діяльності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності вимагає паритетності наповнення навчальних планів гуманітарними та соціально-економічними дисциплінами, дисциплінами

природничо-наукової (фундаментальної) підготовки, дисциплінами професійної й практичної підготовки.

4 етап – регулювання й контроль навчальної та практичної діяльності.

Якість, продуктивність роботи освітнього процесу, на наш погляд, визначається метою, формою й засобами організації навчання. Про рівень функціонування такої системи сигналізуватиме зворотній зв'язок, що репрезентується формами поточного й підсумкового контролю знань, умінь і навичок. Саме результати заходів контролю визначають і підтверджують рівень засвоєння ключових компетенцій як майбутнім фахівцем із документознавства та інформаційної діяльності, так і рівень методичної та предметної компетенцій викладача. Зіставлення результатів контролю з визначеними цілями дає можливість зробити висновок про досягнення чи недосагнення освітньої мети й здійснити регулювання подальшого процесу становлення професійної компетентності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності.

5 етап – аналіз результатів навчальної та практичної діяльності, саморозвиток і самоактуалізація знань у процесі самостійної професійної діяльності.

Беззаперечним є факт старіння знань, адже розвиток науки продукує нові теорії, ідеї, технології, тому фахівець повинен свідомо готуватися до безперервного формування, оновлення й закріплення актуальних фахових компетенцій. Шлях до цього – вивчення (пізнання) нових теоретичних положень, спілкування з більш досвідченими колегами, невпинна робота над удосконаленням уже набутих навичок, творчий підхід до професійних обов'язків. При цьому реалізація творчого потенціалу уможливує саморозвиток, трансформує кваліфікацію в компетентність, у тому числі через особистісну й міжособистісну рефлексію, адже професійна компетентність фахівця з документознавства та інформаційної діяльності, на наш погляд, акумулює когнітивний, операційний, мотиваційний, соціально-адаптивний і етичний складники. Усвідомлення й аналіз результатів навчальної та практичної діяльності, особистісних якостей, нових конструктивних надбудов власного внутрішнього світу, пошук нових шляхів професійного зростання – це, на нашу думку, й стане показником саморозвитку.

Отже, вибудовуючи саме таку структурну послідовність етапів організації процесу становлення професійної компетентності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності, орієнтувалися на те, що компетентнісний підхід зміщує освітні акценти з процесу накопичення визначених нормативними документами знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання та досвід у виробничих і невиробничих ситуаціях. Дотримання перелічених етапів дає можливість сформувати професійну, праксеологічну, рефлексивну, інформаційну культуру майбутнього документознавця.

Моделюючи наведену вище послідовність етапів процесу становлення професійної компетентності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності спиралися, в тому числі, й на класифікацію видів діяльності Б. Ананьєва, який наголошував, що важливою для розвитку людини є взаємодія праці, пізнання й спілкування. Визначальною для цієї конвергенції, на думку вченого, є саме праця, оскільки вона окреслює особистісний і професійний розвиток. Ананьєв Б. акцентує на необхідності розрізнення понять трудова й професійна діяльність. У концепції двофазного розвитку особистості в процесі життєдіяльності саме професійна діяльність уможливує другу фазу сенсифікації, розвиток і спеціалізацію психічних функцій людини [1, с. 18-23].

Згідно зі статтею 49 Закону України «Про вищу освіту» визначено такі форми навчання: очна (денна, вечірня) й заочна (дистанційна) [13]. Вважаємо, що режим дистанційної освіти гармонійно поєднує такі види діяльності як пізнання, спілкування, праця та максимально сприяє викладачеві й студенту в навчально-виховній діяльності з метою формування фахових

компетенцій, дає змогу консолідувати інформаційну й організаційно-управлінську діяльність, допомагає практично закріпити знання, отримані на теоретичних заняттях, максимально наближає навчальний процес до практичної професійної діяльності в сфері документознавства й інформаційної діяльності.

Отже, враховуючи суперечності між запитами постіндустріального суспільства щодо формування професійної компетентності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності й фактичним рівнем сформованості профкомпетентності загалом і професійних компетенцій зокрема, виникає нагальна необхідність розробки поетапної організації процесу становлення професійної компетентності фахівця з документознавства та інформаційної діяльності. Оскільки сучасні управлінські процеси, до яких долучається фахівець із документознавства, неможливі без використання комп'ютерної техніки, різноманітних систем управління базами даних, то припускаємо необхідність формування й закріплення їх у процесі навчання в режимі дистанційної освіти.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды : В 2-х т. Т. 2 / под ред. А.А. Бодалева и др. / Б.Г. Ананьев. – Москва : Педагогика, 1980. – 288 с.
2. Власова Г.В. Проблеми і перспективи підготовки фахівців з документознавства та інформаційної діяльності / Г.В. Власова // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2004. – № 1. – С. 13-15.
3. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. – [Електронний ресурс]. – Київ, 2004. – Режим доступу: <http://www.jobs.ua/ukr/dkhp/articles-3724/>. – Назва з екрану.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В.Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Зимняя И.А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов / И.А. Зимняя, Е.В. Земцова // Высшее образование сегодня. – 2008. – №5. – С. 14-19.
6. Малик Г.Д. Компетентнісний профіль документознавця / Г.Д. Малик // Вісник Харківської державної академії культури : зб. наук. пр. Вип. 41 / Харк. держ. акад. культури ; відп. ред. В.М. Шейко. – Харків : ХДАК, 2013. – С. 82-92.
7. Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н. В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1-2 (11-12). – С. 266-268.
8. Рогов Е.И. Выбор профессии: Становление профессионала / Е.И. Рогов. – Москва : Из-во ВАЛДОС-ПРЕСС, 2003. – 336 с.
9. Рудь М.В. Формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у системі професійної підготовки у ВНЗ / М.В. Рудь // Педагогіка. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – режим доступу: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104/17780-formuvannya-profesijno%D1%97-kompetentnosti-majbutnix-socialnix-pedagogiv-u-sistemi-profesijno%D1%97-pidgotovki-u-vnz.html>.
10. Садовская Е.А. Профессиональная компетентность будущих преподавателей-исследователей университета: Методические указания к практическим занятиям по дисциплине «Педагогика высшей школы» / Е.А. Садовская. – Оренбург : РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 50 с.
11. Сивак О.А. Формування професійних компетентностей майбутнього фахівця з документознавства. – Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/konfer31/274.pdf>
12. Теплинских М.В. Принципы развития профессионального самосознания специалиста по социальной работе в процессе их профессиональной подготовки / М.В. Теплинских // Социальная работа. – 2000. – № 5. – С. 7-12.
13. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

Due to high competition in the job market and aggressive fighting in the employment and career opportunities, acute problem of matching professional competencies of graduates needs of society, the author considers issues of scientific organization of the process of formation of professional competence of professional documentation and information activities.

Professional competence is achieved by expert's personal development in vocational education and professional competence, based on professionally important for the individual and society and the individual as the basic knowledge acquired in the acquiring general education that allow people to more fully realize themselves in certain types of work.

Under the process of formation of professional competence the author understands the multi-vector, spread out in time and space integrated process of personal, educational and professional development of future production, based on professional identity, motivation and self-development of specialists' knowledge of a particular industry or sector of industrial activity.

In the article the following stages of the process of formation of professional competence of the expert in documentation and information activities are settled:

Stage 1 - creating the image of the profession in the minds of the future expert, forming of his professional identity;

Stage 2 - motivation and educational planning and practice;

Stage 3 - the organization and promotion of training and practice;

Stage 4 - regulation and control of training and practice;

Stage 5 - analysis of training and practice, self-actualization and self-knowledge in the profession.

The compliance with these stages, according to the author, makes it possible to form a professional, praxeological, reflective and information culture of the future expert on documentation.

As modern management processes involving specialists' record is impossible without the use of computer technologies, database management systems, the author stresses on the need to form and consolidate them in the learning process on distance education mode.

Key words: *theory and methods of professional education, documentation profессиology, distance education, qualification characteristics.*

CONTENTS

SECTION 1. PEDAGOGY

<i>Bagno Juliya</i> FORMATION OF FUTURE TEACHERS' READINESS TO PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE PROCESS OF TEACHING PRACTICE.....	9
<i>Bakhmat Nataliya</i> FORMING OF COMPETITIVE TEACHER IN THE INFORMATION-TECHNOLOGY ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.....	14
<i>Bodnar Dmytro</i> PEDAGOGICAL IDEAS OF O.R. MAZURKEYVYCH AS FOR THE FORMATION OF NATIONAL EDUCATION SYSTEM IN UKRAINE.....	21
<i>Vdovenko Victoriya</i> THE SOCIAL STATUS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS OF UKRAINE IN THE SECOND HALF OF THE XIX TH CENTURY.....	26
<i>Voronova Svitlana</i> BUILDING THE PEDAGOGICAL TEAM AT A GENERAL EDUCATION INSTITUTION.....	32
<i>Hladun Olha</i> DIAGNOSTIC TOOLS FOR DETERMINING THE READINESS OF A TEACHER TO WORK WITH PUPILS WITH A LOW STATUS WITHIN PUPILS' GROUP.....	39
<i>Hryvko Antonina</i> THE PECULIARITIES OF EVALUATION OF A POLY-SEMIOTIC TEXT OF A SCHOOL TEXTBOOK.....	45
<i>Danyliak Ruslana</i> FORMING OF MORALITY AS A RESULT OF MORAL EDUCATION OF JUNIOR PUPILS.....	50
<i>Denysovets Tamara, Denysovets Iryna</i> THE PECULIARITIES OF PEDAGOGICAL INFLUENCE ON SOCIALLY NEGLECTED CHILDREN DURING OF HEALTHY LIFE STYLE EDUCATION IN BOARDING SCHOOL.....	55
<i>Yefremova Halyna</i> PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF SOCIAL TEACHERS IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN POSTGRADUATE INSTITUTIONS.....	61
<i>Zaitseva Yuliya</i> THE STAGES OF PROCESS OF FORMATION OF READINESS TO ORGANIZE PHYSICAL CULTURE AND SPORTS WORK AT COMPREHENSIVE SCHOOLS BY FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION.....	67
<i>Karpenko Oresta</i> THEORETICAL FUNDAMENTALS OF CHILDCARE IN UKRAINIAN PEDAGOGY (XX TH -EARLY XXI ST CENTURIES).....	72
<i>Kobernyk Halyna</i> THE SUCCESSION OF PRESCHOOL AND ELEMENTARY SCHOOL EDUCATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.....	77
<i>Kovalchuk Hennadii</i> EDUCATIONAL CHARACTER OF PUPILS' PRODUCTIVE LABOR AT UKRAINIAN SCHOOLS IN THE 70-80 ^S OF THE XX TH CENTURY.....	82
<i>Kovalchuk Iryna</i> THE RESEARCH OF THEORETIC AND COMPETENCE READINESS OF FUTURE TEACHERS TO MANIFESTATE OUTLOOK CULTURE.....	89

<i>Kurteva Oksana</i>	
INNOVATIVE FORMS OF ORGANIZING CONTINUOUS EDUCATION OF TEACHING STAFF – ORDER OF TIME.....	94
<i>Kutchynska Iryna</i>	
MANAGEMENT PROCESS OF FORMING CIVIL CULTURE OF STUDENT YOUTH IN A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.....	99
<i>Meleshko Vira</i>	
THE ORGANIZATION OF PROFILE TRAINING IN EDUCATIONAL DISTRICT OF COUNTRYSIDE ON THE PRINCIPLES OF NETWORKING.....	105
<i>Momot Olena</i>	
THE CONTENTS OF THEORETICAL-METHODOLOGICAL APPROACHES IN EDUCATION OF FUTURE TEACHER PERSONALITY IN HEALTHY ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.....	111
<i>Olynets Tetiana</i>	
STATE OF FORMATION OF CROSS-CULTURAL VALUES OF THE YOUTH IN HIGHER TEACHING EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	116
<i>Oliinyk Nadiia</i>	
FORMATION OF INDIVIDUAL IMAGE OF FUTURE TEACHERS.....	121
<i>Petrenko Lesia</i>	
PEDAGOGICAL VIEWS OF H. VASCHENKO ON TEACHER'S CREATIVE PERSONALITY.....	127
<i>Pyrozhenko Pavlo</i>	
ASSESSMENT SYSTEM OF STUDENTS' ACHIEVEMENTS IN THE SECONDARY SCHOOLS IN CHINA.....	133
<i>Pidborskyi Yurii</i>	
THE PECULIARITIES OF MORAL EDUCATION OF PUPILS IN RESIDENTIAL CARE ESTABLISHMENTS AFTER CLASSES.....	139
<i>Pluzhnyk Oksana</i>	
USING GAME TECHNOLOGIES OF STUDY IN THE PROCESS OF FUTURE TEACHERS TRAINING.....	144
<i>Polischuk Svitlana</i>	
WAYS OF REFORMING AND DEVELOPING OF UKRAINIAN SCHOOLS IN THE CONTEXT OF THE LAW OF UKRAINE.....	149
<i>Prysakar Volodymyr</i>	
ETHNIC TOLERANCE AS A DOMINANT OF EDUCATION OF PUPILS' CULTURE OF INTERETHNIC RELATIONS.....	153
<i>Pukas Ivanna, Franchuk Tetiana</i>	
PROSPECTS FOR OPTIMIZATION OF SCHOOL AND UNIVERSITY'S COOPERATION ON THE STAGE OF PASSING TO THE COMPETENCY EDUCATION STANDARDS.....	160
<i>Serhiichuk Olena</i>	
MODERN TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE: PROSPECTS AND REALITIES.....	166
<i>Sesak Ivan</i>	
CHURCH-TEACHERS' SCHOOLS OF THE RIGHT-BANK UKRAINE IN THE END OF THE XIX – BEGINNING OF THE XX CENTURY.....	172
<i>Trehub Olha</i>	
MODERN METHODS OF APPLICATION OF PROBLEM STUDY IN THE PROCESS OF TEACHING OF KEY DISCIPLINES.....	178

<i>Trofymenko Anastasiya</i>	
COMPETENCE PARADIGM OF MODERN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION DURING THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS.....	183
<i>Fedorchuk Viktoriya</i>	
INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE FUTURE TEACHERS' TRAINING.....	187
<i>Khomenko Alla</i>	
THE UPBRINGING PARADIGM AS A DISCIPLINARY MATRIX OF PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE.....	194
<i>Khomenko Oleksandr</i>	
MODERN SYSTEM OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS.....	200
<i>Cherniuk Svitlana</i>	
CHILDREN AND YOUTH RELIGIOUS ORGANIZATIONS: ESSENCE OF THE CONCEPT.....	206
<i>Shandruk Svitlana</i>	
EDUCATIONAL PARADIGMS OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHERS OF THE USA.....	211
<i>Shapran Olha</i>	
DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDY OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES.....	216
<i>Shapran Yurii</i>	
CONCEPTUAL MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS.....	221
<i>Shevchenko Volodymyr</i>	
DEVELOPMENT OF SPECIAL EDUCATION FOR CHILDREN WITH MENTAL AND PHYSICAL DISORDERS IN 1860-1923 (FROM THE FUNDS OF PEDAGOGICAL MUSEUM OF UKRAINE).....	227
<i>Shulyhina Rayisa</i>	
PEDAGOGICAL ETHICS AS MORAL DIMENSION OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHER.....	233
<i>Yalanska Svitlana</i>	
CONSIDERATION OF EMOTIONAL SPHERE OF PERSONALITY IN EDUCATIONAL WORK.....	238
 SECTION 2. METHODS OF TEACHING NATURAL SCIENCES	
<i>Anisimov Mykola</i>	
SPECIFIC DETERMINANTS IN STUDYING DRAWING IN SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS.....	243
<i>Balandiuk Roman</i>	
METHODS OF TEACHING ECONOMIC NOTIONS WITHIN THE SCHOOL COURSE OF HISTORY OF UKRAINE.....	248
<i>Vaschenko Lidiya</i>	
MODEL FOR MONITORING THE FORMED LEVELS OF BIOLOGICAL COMPETENCE OF SENIORS PUPILS IN PROFILED LYCEUM.....	253
<i>Voloshena Vicktoriya</i>	
FEATURES OF DEVELOPING SKILLS OF MATHEMATICAL MODELLING OF SENIOR PUPILS IN THE PROCESS OF TEACHING NATURAL AND MATHEMATICAL DISCIPLINES.....	261

<i>Hnatenko Olha, Kushlyk Yuliya</i>	
THE USE OF QUEST TABLES IN SYSTEMATIZATION OF TIME PERCEPTION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS.....	267
<i>Hrytsai Nataliya</i>	
METHODICAL WORKSHOP AS A PRACTICE-ORIENTED TECHNOLOGY OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS' TRAINING.....	273
<i>Donets' Oleksandr</i>	
SPORT AND PEDAGOGICAL SYSTEM OF DIAGNOSTICS AS AN INSTRUMENT OF MANAGEMENT OF BOXERS' TRAINING.....	279
<i>Kobylnyk Taras</i>	
PROCESSING STATISTICAL DATA WITH PACKAGE R.....	284
<i>Korets' Oleksandr</i>	
DIRECTIONS OF FORMING FUTURE TECHNOLOGY TEACHER'S TECHNICAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF STUDY OF PHYSICAL AND MATHEMATICAL DISCIPLINES.....	291
<i>Litvinchuk Aliona</i>	
THE PECULIARITIES OF FORMING PROFESSIONAL COMMUNICATIVE CULTURE OF FUTURE ENGINEERS.....	298
<i>Nadtoka Oleksandr</i>	
THE EUROPEAN VECTOR OF THE EDUCATIONAL CONCEPTS EVOLUTION AS ONE OF THE ASPECTS OF GEOGRAPHY TEACHING METHODS.....	304
<i>Nazarenko Tetiana</i>	
UKRAINE KNOWING COMPONENT IN THE CONTENT OF THE REVISED CURRICULUM FOR BASIC SCHOOL.....	310
<i>Neporozhnia Lidiya</i>	
SCHOOL TEXTBOOK IN PHYSICS AS A MEANS OF FORMING NATURAL AND SCIENTIFIC COMPETENCE OF SENIOR SCHOOL PUPILS.....	315
<i>Onipko Valentyna</i>	
THE IMPLEMENTATION OF THE COURSE INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF STUDYING BIOLOGY IN THE PROCESS OF PREPARATION OF A FUTURE BIOLOGY TEACHER TO THE PROFESSIONAL ACTIVITY IN PROFILE SCHOOL.....	320
<i>Paliukh Marek, Malykovskiy Radoslav</i>	
SOCIAL PATHOLOGIES AS A THREAT TO PUBLIC ORDER AND SECURITY OF THE INDIVIDUAL (THE RESEARCH CONCEPT).....	326
<i>Peretyatko Viktoria, Tkachuk Oksana</i>	
THE IMPLEMENTATION OF THE LEARNING INTENSITY PRINCIPLE REGARDING THE FIRST-YEAR STUDENTS OF THE LABORATORY COURSE OF CHEMISTRY.....	333
<i>Snisar Olena</i>	
THE USE OF VISUALIZATION OF EDUCATIONAL INFORMATION IN TEACHING NATURAL DISCIPLINES IN MEDICAL COLLEGE.....	339
<i>Sursayeva Inna</i>	
SOME ASPECTS OF THE PROBLEM OF FORMING PROFESSIONAL THINKING OF THE FUTURE DOCTOR'S ASSISTANTS.....	344
<i>Yakymenko Nataliya</i>	
ORGANIZATION OF THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE EXPERT IN DOCUMENTATION AND INFORMATION ACTIVITIES.....	349

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Анісімов Микола Вікторович - доктор педагогічних наук, професор, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

Багно Юлія Миколаївна - кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Баландюк Роман Геннадійович - здобувач, Інститут педагогіки НАПН України.

Бахмат Наталія Валеріївна - кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Боднар Дмитро Миколайович – аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ващенко Лідія Семенівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України.

Вдовенко Вікторія Віталіївна - кандидат педагогічних наук, доцент, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

Волошена Вікторія Вікторівна - молодший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України.

Воронова Світлана Віталіївна - кандидат педагогічних наук, в.о. доцента, Одеський обласний інститут удосконалення вчителів.

Гладун Ольга Василівна – аспірант, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Гнатенко Ольга Сергіївна - кандидат фізико-математичних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Гривко Антоніна Вікторівна - кандидат педагогічних наук, науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України.

Грицай Наталія Богданівна - кандидат педагогічних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет.

Даниляк Руслана Зіновіївна – методист, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Денисовець Ірина Вікторівна - викладач, Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка.

Денисовець Тамара Михайлівна - кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Донець Олександр Володимирович - кандидат наук з фізичного виховання та спорту, старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка.

Єфремова Галина Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Зайцева Юлія Вікторівна - кандидат педагогічних наук, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Карпенко Ореста Євгеніївна - кандидат педагогічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Коберник Галина Іванівна – кандидат педагогічних наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

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 Ірина Анатоліївна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Корець Олександр Миколайович – доцент, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Куртева Оксана Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент, Комратський державний університет (м. Комрат, Молдова).

Кучинська Ірина Олексіївна - доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Кушлик Юлія Романівна – студент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Літвінчук Альона Теофанівна - старший викладач, Національний університет водного господарства і природокористування.

Маліковський Радослав - доктор суспільних наук, Інститут Соціології Жешівського Університету (м. Жешів, Польща).

Мелешко Віра Василівна - кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України.

Момот Олена Олегівна - кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Надтока Олександр Федорович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України.

Назаренко Тетяна Геннадіївна - доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України.

Непорожня Лідія Вікторівна - кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України.

Олинець Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Олійник Надія Юріївна - кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Онїко Валентина Володимирівна - доктор педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

Палюх Марек – доктор габілітований гуманітарних наук, професор надзвичайний, Інститут Соціології Жешівського Університету (м. Жешів, Польща).

Перетяцько Любов Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Запорізький національний університет.

Петренко Леся Миколаївна - кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Пироженко Павло Вікторович – аспірант, Інститут педагогіки НАПН України.

Підборський Юрій Григорович - кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Плужник Оксана Василівна – викладач, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Поліщук Світлана Вікторівна - кандидат педагогічних наук, асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Присакар Володимир Васильович - кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Пукас Іванна Леонідівна – аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Сергійчук Олена Миколаївна - кандидат історичних наук, доцент, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Сесак Іван Васильович – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Снісар Олена Анатоліївна - кандидат педагогічних наук, Черкаський медичний коледж.
Сурсаєва Інна Станіславівна - здобувач, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Ткачук Оксана Василівна - старший викладач, Запорізький національний університет.

Трегуб Ольга Дмитрівна - кандидат педагогічних наук, викладач, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

Трофименко Анастасія Олександрівна - кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Федорчук Вікторія Вікторівна - кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Хоменко Алла Василівна - кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

Хоменко Олександр Вікторович - доктор педагогічних наук, доцент, Київський національний університет технологій та дизайну.

Чернюк Світлана Володимирівна – викладач, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія.

Шандрук Світлана Іванівна - доктор педагогічних наук, доцент, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

Шапран Ольга Іллівна - доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Шапран Юрій Петрович – доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Шевченко Володимир Миколайович - кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

Шулигіна Раїса Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Якименко Наталія Олегівна - старший викладач, Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка.

Яланська Світлана Павлівна - доктор психологічних наук, кандидат педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

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 № 21 (2-2016)

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, завіреною печаткою навчального закладу чи установи.

Статті докторів наук друкуються у збірнику безкоштовно

Зразок оформлення матеріалів:

УДК...

Олена Петренко
Olena PetrenkoОСОБЛИВОСТІ 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.
- 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 // Східнословянські 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 жовтня 2016 року в електронному варіанті** (формат DOC та DOCX).

Телефон: 8 (03849) 3-34-91; 3-34-92

e-mail: 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 20 (1-2016)

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 20 (1-2016)

Частина 1

Редактор В.В. Журляк
Комп'ютерне верстання І.О. Гранчук

Здано в набір 18.04.2016 р.
Підписано до друку 19.05.2016 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 1605-03. Ум. друк. арк. 42.31. Обл. – вид. арк. 33,01 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.