

ISSN 2078-1016

# ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

II ТОМ

## ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ: МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ, ТЕХНОЛОГІЇ



*Присвячується світлій пам'яті  
академіка Івана Андрійовича Зязюна*

Київ - Кіровоград, 2014



### **Кремень Василь Григорович**

Доктор філософських наук, професор,  
академік Національної академії наук України,  
дійсний член (академік) Національної  
академії педагогічних наук України,  
іноземний член Російської академії освіти.  
Президент НАПН України.



### **Андрущенко Віктор Петрович**

доктор філософських наук, професор,  
дійсний член (академік) АПН України,  
член-кореспондент НАН України.  
Ректор Національного педагогічного  
університету імені Михайла Драгоманова



### **Ничкало Неля Григорівна**

доктор педагогічних наук, професор,  
дійсний член НАПН України,  
академік-секретар Відділення професійної  
освіти і освіти дорослих НАПН України



### **Євтух Микола Борисович**

доктор педагогічних наук, професор,  
Президія НАПН України,  
академік-секретар, Відділення вищої освіти



**Євтух Володимир Борисович**

доктор історичних наук, професор,  
член-кореспондент НАН України,  
директор Інституту соціології,  
психології та соціальних комунікацій  
НПУ імені М. П. Драгоманова



**Лапчик Михайло Павлович**

доктор педагогічних наук, професор,  
академік Російської академії освіти.  
Директор Омського наукового  
центру Російської академії освіти.



**Бондар Володимир Іванович**

доктор педагогічних наук, професор,  
дійсний член НАПН України,  
директор Інституту педагогіки і психології  
Національного педагогічного  
університету імені М.П. Драгоманова.



**Глузман Олександр Володимирович**

доктор педагогічних наук, професор,  
Дійсний член (академік) НАПН України.  
Відділення вищої освіти.  
ректор Кримського державного  
гуманітарного університету

**ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПНУКРАЇНИ**

Свідоцтво  
про державну  
реєстрацію  
серія КВ № 5049  
від 11 квітня 2001 р.

**ВИЩА  
ОСВІТА  
УКРАЇНИ  
ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ  
ЧАСОПИС  
3 (54)' 2014**

Засновано  
в 2001 році  
Передплатний індекс  
23823

**Засновники**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНЕ ІНФОРМАЦІЙНО-ВИРОБНИЧЕ ПІДПРИЄМСТВО  
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

**Редакційна колегія журналу**

**«Вища освіта України»**

**Головний редактор**

**Віктор АНДРУЩЕНКО,**

доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України, ректор Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

**Редакційна колегія**

**Меланія АСТВАЦТРЯН,**

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов Вірменського державного педагогічного університету ім. Хачатура Абовяна (Вірменія)

**Віль БАКІРОВ,**

доктор соціологічних наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, ректор Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна

**Леонід ГУБЕРСЬКИЙ,**

доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, ректор Київського національного університету ім. Тараса Шевченка

**Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО,**

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

**Микола ЄВТУХ,**

доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, академік-секретар відділення вищої освіти НАПН України

**Іван ЗЯЗЮН,**

доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Ірина ЗАРУБІНСЬКА,**

доктор педагогічних наук, доцент, проректор з міжнародних зв'язків Національного авіаційного університету

**Світлана КАЛАШНІКОВА,**

доктор педагогічних наук, професор, перший заступник директора з науково-дослідницької діяльності Інституту вищої освіти НАПН України

**Галина КОЗЛАКОВА,**

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу теорії та методології природничої й інженерної освіти Інституту вищої освіти НАПН України

**Беата КОСОВА,**

доктор філософії, професор педагогічного університету, ректор університету Матея Бела (Словацька Республіка)

**Костянтин КОРСАК,**

доктор філософських наук, професор, завідувач відділу теорії та методології природничої й інженерної освіти Інституту вищої освіти НАПН України

**Наталія КОЧУБЕЙ,**

доктор філософських наук, доцент, професор Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (заступник головного редактора)

**Василь КРЕМЕНЬ,**

доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, президент НАПН України

**Серап КУРБАНОГЛУ,**

професор, декан факультету педагогічного менеджменту університету Хаджеттепе (Туреччина)

**Володимир ЛУГОВИЙ,**

доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, перший віце-президент НАПН України (перший заступник головного редактора)

**Василь МАЙБОРОДА,**

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України

**Ганна ОНКОВИЧ,**

доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України (заступник головного редактора)

**Ірина ПРЕДБОРСЬКА,**

доктор філософських наук, професор, головний науковий співробітник відділу змісту, філософії та прогнозування вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України

**Віктор РЯБОВ,**

доктор історичних наук, професор, член-кореспондент Російської академії освіти, президент державного бюджетного освітнього закладу міста Москви «Московський міський педагогічний університет» (Росія)

**Зореслав САМЧУК,**

доктор філософських наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу соціальних проблем вищої освіти та виховання студентської молоді Інституту вищої освіти НАПН України

**Ірина СТЕПАНЕНКО,**

доктор філософських наук, професор, головний науковий співробітник відділу змісту, філософії та прогнозування вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України

**Михайло СТЕПКО,**

кандидат фізико-математичних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту вищої освіти НАПН України

**Жаннета ТАЛАНОВА,**

доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник, завідувач відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України

**Олександр ФЕДОРОВ,**

доктор педагогічних наук, професор, президент Російської асоціації кіноосвіти та медіапедагогіки (Росія)

**Ольга ЯРОШЕНКО,**

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний науковий співробітник відділу педагогіки і психології вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України

**Схвалено рішенням вченої ради Інституту вищої освіти НАПН України,  
протокол № 7/11 від 29.09.2014.**

**Адреса редакції: 01014, м. Київ-14, вул. Бастіонна, 9.  
Інститут вищої освіти НАПН України**

## ЗМІСТ

<b>ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ У ВНЗ.....</b>	<b>7</b>
<i>М. В. АНІСІМОВ.</i> СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ЛІТЕРАТУРИ СЕРЕДНІХ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	7
<i>В.М. ФРАНЧУК.</i> ВИКОРИСТАННЯ WEB-ОРІЄНТОВАНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ СИСТЕМ В ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ.....	12
<i>М.І. ЛЕГЕНЬКИЙ.</i> РЕФОРМУВАННЯ ПРОЦЕДУРИ ВИБОРІВ КЕРІВНИКА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ВИМОГ НОВОГО ЗАКОНУ УКРАЇНИ „ПРО ВИЩУ ОСВІТУ” .....	14
<i>В.П. СЕРГІЄНКО, П.В. МИКИТЕНКО.</i> СУТНІСТЬ І СПЕЦИФІКА МЕТОДІВ ТА МЕТОДИК КОМП'ЮТЕРНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ЗНАТЬ .....	20
<i>А.І. ТКАЧУК.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ЗАГАЛЬНИХ УМОВ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ СТАТИКИ АБСОЛЮТНО ТВЕРДОГО ТІЛА НА РІВНОВАГУ ДОВІЛЬНОЇ ПРОСТОРОВОЇ СИСТЕМИ СИЛ.....	24
<i>Н.Б. ГРИЦАЙ.</i> МЕТОДИЧНА ГОТОВНІСТЬ ЯК РЕЗУЛЬТАТ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	29
<i>Л.Г. ГАВРІЛОВА.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАСОБІВ .....	33
<i>О.О. БЛЯКОВСЬКА.</i> МОДИФІКАЦІЯ ЛЕКЦІЇ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ .....	38
<i>С.М. БОГОМАЗ-НАЗАРОВА.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ДИДАКТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В ТЕХНІЧНІЙ ЕСТЕТИЦІ.....	42
<i>Л.В. ОЛІЙНИК.</i> САМОСТІЙНА РОБОТА МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВО-СОЦІАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ З ВИВЧЕННЯ ВІЙСЬКОВО-СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН.....	44
<i>І.Л. ЦАРЕНКО.</i> АКТИВІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	48
<i>О. М. ЩИРБУЛ.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ПРИ ПРАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ .....	53
<i>С. Г. ЛИТВИНОВА.</i> ОСНОВНІ ЕТАПИ І КОМПОНЕНТИ ПРОЕКТУВАННЯ ХМАРООРІЄНТОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	56
<i>Д.В. ГРИНЬ.</i> КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ЯК ВАГОМА СКЛАДОВА ЙОГО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ .....	66
<i>Н.П. ОНИЩЕНКО.</i> УНІВЕРСИТЕТСЬКІ РЕГІОНАЛЬНІ КОМПЛЕКСИ: СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ .....	70
<i>С.Д. ПОСТІЛ.</i> СИНЕРГЕТИЧНІ ТЕНДЕНЦІЇ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО МОДЕЛЮВАННЯ .....	74
<i>О.І. ШАПРАН.</i> СПІЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ.....	78
<i>Ю.П. ШАПРАН.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ І НАВЧАЛЬНИХ ПРАКТИК СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАСАДАХ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ .....	81
<i>Л. С. ХАРЛАМОВА.</i> ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ МІЖНАРОДНИХ АВІАЦІЙНИХ ПЕРЕВЕЗЕНЬ .....	86
<i>І.М. ТЯГАЙ.</i> ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ .....	90
<i>М. А. СОСНОВА.</i> ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СКЛАДОВА СУЧАСНОГО ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ .....	93
<i>Т.О. ПИСЬМЕНКОВА.</i> ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ДОСЯГНЕНЬ БАКАЛАВРІВ ГІРНИЦТВА ЗА ДИСЦИПЛІНАМИ ЗАГАЛЬНО-ІНЖЕНЕРНОЇ ПІДГОТОВКИ .....	97
<i>Ю.М. МЕНДРУХ.</i> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З МАРКЕТИНГУ .....	101
<i>А.А. ЛИНОВИЦЬКА.</i> СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЗАСОБАМИ ВІРТУАЛЬНОЇ ЕКСКУРСІЇ У ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	105
<i>І. Р. ГІНСІРОВСЬКА.</i> ДІАГНОСТИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МЕНЕДЖМЕНТУ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ .....	107
<i>К.В. ГОДЛЕВСЬКА.</i> ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УНІВЕРСИТЕТАХ УГОРЩИНИ .....	111
<i>Ю.М. КОБЮК.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	114
<i>В.О. ГОРБАЧУК.</i> ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ З МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ.....	117
<i>А.А. КОНОВАЛ, Т.И. ТУРКОТ.</i> НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ ЭЛЕКТРОДИНАМИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ.....	122
<i>Н.М. АВШЕНЮК.</i> ПРОЕКТ «МАСОВІ ВІДКРИТІ ОН-ЛАЙН КУРСИ» ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ЗДОБУТТЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ .....	128
<i>Т.В. ІВАНОВА.</i> ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «МЕДІАГРАМОТНІСТЬ».....	132

<i>А.С. КОВАЛЬОВА.</i> КЕЙС-СТАДІ ЯК ІНТЕРАКТИВНА ФОРМА НАВЧАННЯ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	138
<i>В.В. ЛАПІНСЬКИЙ, І.Ю. РЕГЕЙЛО.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ НАОЧНОСТІ І ДОСТУПНОСТІ В ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСАХ.....	141
<i>І.М. СМІРНОВА.</i> ЕЛЕКТРОННІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ УКРАЇНИ.....	145
<b>Я-КОНЦЕПЦІЯ – ДОМІНАНТА ПРОФЕСІЙНОГО І ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТА</b> .....	149
<i>М.С. ЯНИЦЬКИЙ, О.А. БРАУН, Ю.В. ПЕЛЕХ, З. ФРАНЧЕК, М. САЛАСА.</i> ЗАКОНОМІРНОСТІ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ.....	149
<i>Н.В. ПОДОПРИГОРА.</i> МАТЕМАТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ ФІЗИКИ: ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТ.....	153
<i>О.М. КУТОВА.</i> ПРАКТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ.....	157
<i>О.В. ЛЯШКО, В.М. КЛІНДУХОВА, А.В. ГЕЙЛИК.</i> СТАТИСТИЧНА ОЦІНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	161
<i>Л.О. МІЛЬТО.</i> «Я-КОНЦЕПЦІЯ» ЯК ДОМІНАНТА ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	167
<i>С.М. СТАДНІЧЕНКО.</i> СУЧАСНЕ ТРАКТУВАННЯ РОЛІ НАОЧНОСТІ ПРИ ФОРМУВАННІ ЗНАНЬ З МЕДИЧНОЇ БІОФІЗИКИ.....	171
<i>А.М. БУГРА.</i> ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	176
<b>ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ СТУДЕНТАМИ</b> .....	181
<i>Л. KARTASHOVA, O. DANYLIUK.</i> THE PRACTICAL TEACHER'S VIEW: WEB-QUEST - POTENTIAL COMPONENTS OF ELECTRONIC TEXTBOOKS?.....	181
<i>І.І. ДРАЧ.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ПІДГОТОВКОЮ МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	184
<i>В.Ф. БАРАНІВСЬКИЙ.</i> СИСТЕМА ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ КУРСАНТІВ ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	189
<i>В.В. ЧУБАР.</i> ВАРІАТИВНЕ ВИКОРИСТАННЯ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПІД ЧАС ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТЕХНОЛОГІЙ.....	193
<i>О.В. СЕМЕНІХІНА, І.С. ШЕВЧЕНКО.</i> ВІДКРИТИЙ ОСВІТНІЙ КОНТЕНТ: КІЛЬКІСНИЙ АНАЛІЗ РЕСУРСІВ З МАТЕМАТИКИ.....	198
<i>Ю.Г. ПІДБОРСЬКИЙ.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ СУГЕСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	201
<i>Р. ПРІМА, М. ЗАМЕЛЮК.</i> РОБОТА З ОБДАРОВАНИМИ СТУДЕНТАМИ : ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ.....	206
<i>Н.О. КРИВОНІС.</i> КОНЦЕПТ МЕДІАДИДАКТИКИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ МЕДІАОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	210
<i>А.М. КУЗНЄЦОВ.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ БЕЗПЕКИ ДОРОЖНЬОГО РУХУ НА ШЛЯХАХ УКРАЇНИ.....	214
<b>ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ КОНТЕКСТНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ</b> .....	219
<i>А.А. БУЛДА.</i> АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ШКОЛАХ ІСПАНІЇ.....	219
<i>К.О. ТІЛЬЧАРОВА.</i> СТЕЙКХОЛДЕРСЬКИЙ КОМПОНЕНТ АКАДЕМІЧНОЇ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ УНІВЕРСИТЕТІВ ПІВНІЧНОЇ АМЕРИКИ ТА ЄВРОПИ.....	223
<i>О.В. НІТЕНКО.</i> ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ ПРАВА В КРАЇНАХ СХІДНОЇ ЄВРОПИ (БІЛОРУСЬ, МОЛДОВА, РОСІЯ).....	225
<i>Т.С. ПЛАЧИНДА.</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПІЛОТІВ У КРАЇНАХ ЄВРОСОЮЗУ.....	230
<i>Н.В. СОРОКО.</i> ОЦІНЮВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ (ДОСВІД ЛІТВИ ТА ЕСТОНІЇ).....	235
<i>Л.М. ЧЕРВОНА.</i> СВІТОВІ ОСВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЯК ФАКТОР ОНОВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ.....	239
<i>О.Л. МАКАРЕНКО.</i> МАГІСТЕРСЬКІ ПРОГРАМИ З ОСВІТНІХ ВИМІРЮВАНЬ В УНІВЕРСИТЕТАХ США.....	243
<i>Т.І. БОНДАР.</i> ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ НА РОЗВИТОК СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ США.....	247
<i>К.В. ШЕВЧЕНКО.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ МІЖНАРОДНОЇ СПІВПРАЦІ КНР У ГАЛУЗІ ОСВІТИ.....	252
<i>В.В. ЛЮБЕЖАНІНА.</i> ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ – НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПОЛЬЩІ.....	255
<i>Л.С. КАЛАШНИК.</i> ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТИВНОСТІ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ КОМПОНЕНТ КОНТЕКСТНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ.....	

(НА ПРИКЛАДІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ СИСТЕМИ ДЕРЖАВНОГО ПІКЛУВАННЯ ПРО ДІТЕЙ-СИРІТ В КНР).....	258
<i>Л.С. КУПЧИК</i> . СТАНДАРТИЗАЦІЯ МОВНОГО РЕПЕРТУАРУ В ШКІЛЬНІЙ ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ ШВЕЙЦАРІЇ /90-ТІ РР. XX СТ. – 10-ТІ РР. XXI СТ./.....	261
<i>К.В. КОТУН</i> . ЗНАЧЕННЯ «ПЕДАГОГІЧНИХ ТРЕНУВАЛЬНИХ ШКІЛ» ПРИ УНІВЕРСИТЕТАХ ФІНЛЯНДІЇ.....	265
<i>І.В. ІВАНЮК</i> . ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ОН-ЛАЙН НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ.....	270
<i>І.О. ГОЛОВКО</i> . ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В АНГЛІЇ (XIX – ПОЧАТОК XX СТ.).....	274
<i>О.О. ТЕСЦОВА</i> . ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СИСТЕМИ УНІВЕРСИТЕТИ І СУСПІЛЬСТВО В ІСТОРИЧНОМУ КОНТЕКСТІ (НА ПРИКЛАДІ АНГЛІЇ КІНЕЦЬ XIX–ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ).....	279
<i>С.Б. ПОНОМАРЕВСЬКИЙ</i> . ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-УКРАЇНІСТІВ У РЕСПУБЛІЦІ БАШКОРТОСТАН РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ.....	283
<b>ПЕДАГОГІЧНА АКСІОЛОГІЯ ТА АКСІОПЕДАГОГІКА ЯК СУБДИСЦИПЛІНИ</b>	
<b>ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ.....</b>	288
<i>М.М. СОЛДАТЕНКО</i> . САМООСВІТА ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ПЕДАГОГА.....	288
<i>Л.Ю. СУЛТАНОВА</i> . ВПЛИВ СВІТОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА НА СИСТЕМУ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	291
<i>Т.Г. КАЛЮЖНА</i> . АКСІОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	295
<i>Н.В. ЄВТУШЕНКО</i> . ЗАГАЛЬНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ: СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТА СТРУКТУРА.....	298
<i>Л.Р. ПЕЛЕХ</i> . ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ШКОЛЯРІВ: АКСІОЛОГІЧНА ОСНОВА (УКРАЇНО-ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД).....	302
<i>О. І. ЛУЧИК</i> . ПЕРЕВАГИ ЕЛЕКТРОННИХ СЛОВНИКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ.....	307
<i>Ю.П. ЗІНОВ'ЄВА</i> . АНГЛОМОВНА ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНА КОМПЕТЕНЦІЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	311
<i>В.А. БАРАБАШ</i> . ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	316
<i>О. В. БІЛОУС</i> . ПОНЯТТЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ У СФЕРІ ІКТ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	319
<i>І.Я. АНТОФІЙЧУК</i> . «ШКІЛЬНА» ТЕМА У ТЕКСТАХ МАЛОЇ ПРОЗИ КОСТЯНТИНИ МАЛИЦЬКОЇ.....	322
<i>Н.М. НЕВМЕРЖИЦЬКА</i> . ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ ПОДОЛАННЯ ЦИВІЛІЗАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО РОЗКОЛУ В УКРАЇНІ.....	326
<i>А.В. ПОЛИЩУК</i> . ВЛИЯНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ПОЛЕТОВ НА ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ДИСПЕТЧЕРА УПРАВЛЕНИЯ ВОЗДУШНЫМ ДВИЖЕНИЕМ.....	332
<i>Г.В. ПОПОВА</i> . ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....	338
<i>Д.Б. СВИРИДЕНКО</i> . ФЛЕКСИБІЛЬНЕ МИСЛЕННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: КОНТЕКСТ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ.....	343
<i>О.О. СУБИНА</i> . ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	347
<i>М. П. ВОВК</i> . МОЖЛИВОСТІ ТВОРЧОГО ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ВИВЧЕННЯ ФОЛЬКЛОРИСТИКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ.....	351
<i>Н.В. МАРЧЕНКО</i> . ВЗІРЦЕВІСТЬ ЛЕКЦІЙ А.Г. ПОГРІБНОГО.....	356
<b>ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....</b>	362
<i>О. В. АНІЩЕНКО</i> . ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ.....	362
<i>М. П. ЛЕЩЕНКО</i> . БІОГРАФІЧНІ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКІ НАРАТИВИ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНО- ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ : ДО ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ.....	365
<i>Г.А. ЛЕЩЕНКО</i> . МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ ФАХІВЦЯ З АВАРІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ ТА БЕЗПЕКИ НА АВІАЦІЙНОМУ ТРАНСПОРТІ.....	370
<i>Н.М. ГОРУК</i> . ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМОДИРЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	374
<i>К.М. ГНЕЗДІЛОВА</i> . ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ І СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЇХ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ.....	377
<i>О.І. БУЛЬВІНСЬКА</i> . ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА НА ПОДОЛАННЯ ЦІННІСНОГО РОЗКОЛУ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ.....	381
<i>Н.В. МАХИНЯ</i> . ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КРАЇНАХ БАЛТІЇ.....	386
<i>Л.І. ТИМЧУК</i> . БІОГРАФІЧНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ НАРАТИВ ПРО М.М. АМОСОВА – ВИДАТНОГО ВЧЕНОГО, ХІРУРГА, ПЕДАГОГА.....	389
<i>І.В. АДАМОВИЧ</i> . МЕДІАОСВІТНІЙ АСПЕКТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	394
<i>М.О. БАБЕНКО</i> . ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ .....	398



<i>М.Г. ДЕРНОВА.</i> СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ Й ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ УЧАСТІ ДОРΟΣЛИХ У ВИЩІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ .....	402
<i>Л.А. ІВЧЕНКО.</i> ВИВЧЕННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ПИТАНЬ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ .....	406
<i>Н.М. САС.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕНДЕНЦІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ІННОВАЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СПЕЦИФІЧНІ КАТЕГОРІЇ. УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ» .....	412
<i>А.О. ТЕРЕЩЕНКО.</i> ТРЕНІНГОВЕ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ .....	420
<i>О.П. КИВЛЮК.</i> РАЦІОНАЛЬНЕ ЗНАННЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ .....	423
<i>А.В. ГАНГАЛ.</i> ІНСТИТУЦІЙНИЙ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АНАЛІЗ НОРМАТИВНИХ ЗАСАД І НАСЛІДКІВ ІНТЕРІОРИЗАЦІЇ (ФІЛОСОФСЬКЕ ОСМИСЛЕННЯ) .....	427
<i>І.П. ПРОХОР.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ПРИВАТНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ КІНЦЯ ХХ - ПОЧАТКУ ХХІ СТ. ....	432
<i>Н.Ю. ТИТАРЕНКО.</i> ІННОВАЦІЙНА СИСТЕМА САМОРОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА УНІВЕРСИТЕТУ .....	437
<i>С. В. ОМЕЛЬЯНЕНКО.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ .....	441
<i>Р.Я. РІЖНЯК.</i> НАУКОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ (КОНТЕКСТ ДОСЛІДЖЕНЬ НАУКОВЦІВ ІНСТИТУТУ КІБЕРНЕТИКИ УКРАЇНИ) .....	445
<i>Т.М. РИБЧЕНКО.</i> ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ .....	449
<b>РЕФЕРАТИВНИЙ ОБЗОР СТАТЕЙ НОМЕРА</b> .....	457
<b>ABSTRACT REVIEWS OF JOURNAL ARTICLES</b> .....	470

**Журнал «Вища освіта України» згідно з постановою Президії ВАК України від 26 січня 2011 р. № 1 – 05/1 внесено до Переліку видань, де можуть друкуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата педагогічних і філософських наук.**

# ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ У ВНЗ

УДК: 378

## СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ЛІТЕРАТУРИ СЕРЕДНІХ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

**М. В. АНІСІМОВ**

*У статті проведено системний аналіз літератури, яка сьогодні застосовується фахівцями складних електро- і радіотехнічних професій в професійній системі освіти. Були також досліджені різні підручники, навчальні посібники, довідники, задачки та інші методичні матеріали, які були підготовлені й видані для середньої школи. Це необхідно було зробити з тієї причини, що в середніх професійно технічних навчальних закладах поряд з вивченням предметів професійного циклу, вивчають також і загальноосвітні предмети. Системний аналіз навчальної літератури проводився з застосуванням спеціальних критеріїв, які були розроблені автором.*

**Ключові слова:** підручник, навчальний посібник, професійно технічний навчальний заклад, умовні графічні позначення, держаний стандарт.

**Постановка проблеми.** Робота з підвищення якості навчання ведеться безперервно і ніколи не може бути призупинена. До цього спонукають: 1) постійне прагнення людини досконалості; 2) неупинний розвиток науки і техніки, що повинно знаходити висвітлення в навчальних програмах, підручниках і посібниках; 3) удосконаленні методів навчання; 4) технічних засобів навчання. І безумовно зміни у пізнавальних можливостях тих, хто навчається.

Завдання підготовки фахівців ставить перед навчальним процесом нові вимоги як у частині його змісту, методів, засобів і форм, так і в частині організації і управління. Виконання цих вимог визначає як один з основних напрямків підвищення якості навчання фахівців – розробку технології навчання (ТН), яка забезпечує необхідний рівень підготовки в оптимальних умовах організації навчально-виховного процесу (НВП).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зміни, які відбуваються в нашому суспільстві, свідчать, що усвідомити важливість перебудови навчального процесу недостатньо – важливо виробити стратегію перебудови, починаючи з матеріально-технічного забезпечення процесу навчання і закінчуючи зміною менталітету самих викладачів для її здійснення. Велику роль в усіх цих напрямках відіграє забезпечення навчального процесу необхідними навчально-методичними матеріалами (підручниками, навчальними і методичними посібниками, та ін.). Тому навчальна література є невід’ємною складовою усього навчального процесу. У загальній системі засобів навчання вся література служить основним джерелом для одержання певних знань. Важливість і необхідність підручника в навчальному процесі загально відома. Видатний чеський педагог Я. А. Коменський [8, с. 95] казав, що книга є найголовнішим засобом навчання з усієї системи засобів навчання. К. Д. Ушинський [12, с. 383] назвав підручник «фундаментом хорошого навчання». Тому серед усього різноманіття літератури підручник є першим і найважливішим джерелом знань для учнів, і його слід розглядати як один з основних складових усього комплексу засобів навчання.

**Мета написання статті.** Метою статті є системний аналіз навчальної літератури в якій висвітлюються питання вивчення електричних схем електро- і радіотехнічних професій.

**Виклад основного матеріалу.** Підручник є основним засобом засвоєння готових знань і відіграє вирішальну роль в цьому навчальному процесі. Від того, як побудований підручник, навчальний посібник, або інша навчальна чи методична книга залежить, як сприйматиме, зрозуміє чи запам’ятає учень ту інформацію, що в ньому подана. Нами були досліджені різні підручники, навчальні посібники, довідники, збірники задач, методичні матеріали, які були підготовлені і видані для професійної системи освіти з електро- і радіотехнічних професій. Крім цього автором були досліджені підручники, підручники, навчальні посібники, довідники, задачки й інші методичні матеріали, які були випущені для середньої школи. Це необхідно було зробити з тієї причини, що в цих типах навчальних закладів поряд з вивченням предметів професійного циклу (електротехніка, електроматеріалознавство, електромонтажні роботи, радіо й телевізійне обладнання та ін.) вивчаються і загальноосвітні предмети (фізика, хімія, математика та ін.), які є базою для предметів професійного циклу. Процес навчання в середніх професійно-технічних навчальних закладах (СПТНЗ) передбачає одержання не тільки професійної підготовки, але й середньої освіти. Процес навчання в таких типах навчальних закладів триває 3-4 роки. Ці типи навчальних закладів почали функціонувати з 1973 року. Зріз був виконаний за досить великий проміжок часу (з 1975 року по теперішній час). Це потрібно було для того, щоб

побачити, яка література видавалася для середньої школи та професійної системи, яким чином ішла ця зміна, у якому стані перебуває видавнича галузь сьогодні [1].

На необхідність глибокого функціонального аналізу шкільних підручників у свій час указували багато видних дослідників проблем підручника (Ю.К. Бабанский, І.Д. Зверев, І.Я. Лернер, В.Н. Столетов, Н.Ф. Тализіна, С.Г. Шаповаленко та ін.). Вони відзначали, що при побудові моделі підручника необхідно науково визначити призначення кожного його елемента як первинної умови справжнього наукового підходу до побудови його моделі. Для проведення системного аналізу було розглянуто цілий ряд підручників з фізики, трудового навчання та з інших предметів і проведено анкетування серед викладачів, та учнів середніх шкіл і СПТНЗ.

Багато підручників і навчальних посібників, які готуються та друкуються для середньої школи і професійної системи освіти, не відповідають багатьом вимогам, а саме практично в усіх підручниках багато помилок припадає на умовні графічні позначення (УГП). Спочатку треба відзначити, що відповідно до Міжнародної електротехнічної комісії (МЕК) з 1982 року в усьому світі введені нові міжнародні стандарти на різні електротехнічні і фізичні одиниці вимірювання, а також УГП на електричних схемах. Першим звернув увагу на досить велику кількість помилок, неточностей у навчальній літературі науковий співробітник НДІ педагогіки України Н. М. Розенберг [13, с. 116]. Тому далі нам хотілося б акцентувати увагу на тих загальних недоліках, з якими довелось зіткнутися, провівши системний аналіз різних підручників, навчальних посібників та іншої літератури.

Як приклад розглянемо підручник В. Є. Китаєва, [11]. Видавці взяли для перекладу досить застаріле видання (рік видання оригіналу книги 1986 р.). У результаті перекладу старого підручника в книзі з'явилась досить велика кількість неточностей і помилок:

1. На с. 5 книги неправильно трактуються одиниця вимірювання струму. Відповідно до МЕК термін «сила струму» не застосовується з 1982 року. Термін «сила» застосовується стосовно таких фізичних величин, як «сила тиску», «сила вітру» та ін.

2. На с. 6, 7, 9 та ін. наведені неправильні умовні позначення резисторів, електровимірювальних приладів, джерел живлення та інших елементів. Досить докладно ці УГП описані нами в підручнику з креслення [4, с. 177-235].

3. На багатьох електротехнічних схемах (с. 11, 12, 16, 17 і т.д.) написи виконані не за стандартами.

4. У розділі «Промислова електроніка» (с. 219-226) наведені дані з електронних елементів (газотронів, тиратронів, ртутних випрямлячів), які нині практично ніде не застосовуються.

5. При описі напівпровідникових приладів застосовується стара термінологія, у підручнику їх називають: 1) n-типу; 2) p-типу. Відповідно до стандартів та рішень МЕК необхідно застосовувати термінологію: 1) структура n; 2) структура p.

6. У цьому підручнику практично відсутній розділ, на якому базується сучасна електроніка. Мова йде про сучасну мікроелектроніку.

7. Проміжок часу між перекладом підручника і виданням його оригіналу становить 11 років. Для такої галузі, як електроніка, досить 5 років, щоб інформація практично морально застаріла. Це відзначають і інші дослідники в галузі написання книг (С. Ф. Артюх, С. Я. Батишев, О. І. Башмаков, Н. Василичина, Б. С. Гершунський, В. І. Загвязинский, Д. Д. Зуєв, А. П. Кудін, В. М. Мадзігон, А. В. Хуторський, В. С. Черепанов та ін.). У процесі досліджень встановлено, що підручник повинен складатися із стабільної і варіативної частин. Стабільна частина підручника може існувати досить довго (протягом 20–30 років), а варіативна частина – протягом 5 років.

Звідси можна зробити висновки про те, що перша частина підручника, у якій наведені основні поняття про електричний струм, схеми з'єднання споживачів і процесах, що протікають у цих ланцюгах, на час видання застаріла на 21 рік. Друга частина, пов'язана із промисловою електронікою, застаріла приблизно на 30 років.

Розглянемо побудову і зміст підручника з електротехніки за редакцією одного з авторів А. Я. Шихіна [14]. Цей підручник повинен був прийти на зміну тим підручникам, які випускалися відомими авторами тривалий час для системи ПТО (О. С. Касаткін, М. І. Кузнецов), але цього не трапилося.

За своєю структурною побудовою навчальна програма з предмета «Електротехніка з основами промислової електроніки», підручник, задачник, запропоновані ВНД Центром профтехосвіти не відповідають науковим, методичним і дидактичним вимогам до побудови відповідних підручників, навчальних посібників та іншої методичної літератури. Тобто підручник, задачник і навчальна програма авторського колективу за редакцією А. Я. Шихіна за своєю структурною побудовою не відповідають науково-педагогічним вимогам, розробленим і експериментально апробованим вченими-практиками С. Ф. Артюхом, С. Я. Батишевим, Б. С. Гершунським, В. І. Загвязинським, В. М. Мадзігоном та ін.

У підручнику порушено хронологію, а також історичний підхід до подачі навчального матеріалу, а саме: спочатку пропонується навчальний матеріал щодо напівпровідникових приладів [14, с. 108], а

потім тема «Електричні вимірювання» [14, с. 154]. Відразу ж виникає питання: «Як учні повинні робити вимірювання напівпровідникових приладів, не вивчивши тему «Вимірювання»?».

За текстом книги, як і у попереднього автора, допущена велика кількість неточностей і помилок:

1. На с. 112 застосовується застаріла термінологія при описі напівпровідникових приладів (напівпровідник n-типу та напівпровідник p-типу).

2. На с. 42 сформульоване неправильне визначення «частоти змінного струму», а на с. 209 наведене неправильне позначення одиниці «вимірювання частоти обертання ротора двигуна». Воно дане як обер/хв., а відповідно до державних стандартів повинне бути – хв<sup>-1</sup>.

3. На більшій частині електричних схем (с. 8, 9, 17, 30, 132, 135, 136, 201 та ін.) написи виконані за старими стандартами.

4. Третій розділ книги присвячений споживачам електричної енергії. Авторами неправильно дана класифікація розподільників і споживачів електроенергії, вони до розподільників відносять електродвигуни. В окрему групу виділяють електропривод (старий технічний термін). У результаті досліджень класифікацій різних споживачів електричної енергії нами була виділена інша класифікація [14, с. 59].

Тобто споживачі електричної енергії розподіляються на такі групи: 1) механічні; 2) теплові; 3) світлові; 4) хімічні; 5) електронні.

5. У процесі опису різних схем керування електродвигунами та іншими пристроями авторами [14] наводяться схеми, у яких УГП виконані:

– за різними стандартами [с. 229, 300, 301 і т.д.];

– написи на деяких електричних схемах виконано за стандартами 30–40-річної давнини [с. 229, 301, 302, 303 і т.д.].

Грішать неточностями в оформленні електричних схем і інші автори. Так, у підручнику В. Б. Атабекова [9], перевиданому в 1995 р. у перекладі Т. А. Сиротенко, усі умовні позначення на електричних схемах залишені без зміни, такими як вони були в підручнику-оригіналі. Електричні схеми на рис. 27, 28 взагалі залишилися без яких-небудь позначень. На рис. 29, 30, 33, 109 та ін. окремі елементи підписані за стандартами, які діяли до 1982 року.

Авторами А. Н. Гуржієм, А. С. Сильвестровим, Н. І. Порозознюком випущено підручник для ПТНЗ «Електротехніка з основами промислової електроніки» [10]. Системний аналіз цього підручника показав, що за змістом він побудований методологічно правильно. Однак, розглядаючи зміст кожного розділу і параграфа, ми побачили, що в підручнику є досить серйозні погрішності і недоліки. До них можна віднести:

1. Підручник, розрахований на учнів, що закінчили 9 клас середньої школи, досить сильно перевантажений формулами (с. 22, 23, 44, 45, 50, 102, 105 і т.д.).

2. Для пояснення тих або інших положень фізичних законів автори використовують комплексний метод подання чисел (с. 105). Це досить важко для розуміння учнями ПТНЗ. Потрібно враховувати те, що учні прийшли в училище після 9-го класу середньої школи.

3. Автори роблять спробу дати в підручнику визначення закону Ома. На с. 26 починають давати визначення закону Ома і до кінця його не формулюють.

4. На стор. 22 та інших автори застосовують термін «сила струму». Цей термін у зв'язку з рішеннями МЕК давно вилучений з навчальної та іншої літератури.

5. На с. 261, 262 при розгляді принципу роботи напівпровідникових приладів автори застосовують термінологію «р-n перехід», «n – ділянка», «р – ділянка». Відповідно до ISO існує державний стандарт, введений в дію у 1982 році.

6. На багатьох електричних схемах (с. 19, 66, 67, 316, 348 і ін.) написи виконані не за стандартами. Наприклад, на схемі (рис. 17.9) контакти реле позначаються КТ-1, КТ-2, а в тексті (с. 358) ці ж контакти позначаються, як КТ, КТ1, КТ2. На рис. 14.11 на електричній схемі неправильно позначений напівпровідниковий діод VD. На рис. 16.17 написи резисторів і конденсаторів не відповідають державним стандартам. На схемі вони хаотично розставлені. За стандартом вони повинні нумеруватися зверху – вниз, зліва – направо.

Загалом системному аналізу було піддано 175 підручників, навчальних посібників і методичної літератури, підготовлених для ПТНЗ, загальноосвітніх шкіл та ін. типів навчальних закладів. Системний аналіз навчальної літератури, проводився з використанням спеціальних критеріїв, запропонованих у монографічному дослідженні [1, с. 257-260].

Отже, значна кількість навчальних книг для учнів профтехучилищ не відповідає державним стандартам. Навіть анотацію часто розташовують у кінці книги, у той час як вона повинна бути на звороті титула. Залишаються на совісті авторів і видавців інші погрішності в оформленні видання.

Розглядаючи причини великої кількості помилок у підручниках і навчальних посібниках з електроніки, радіоелектроніки, електротехніки та інших спеціальних дисциплін, ми дійшли до висновку, що:

1. Потребують аналізу підручники і навчальні посібники з креслення, державні стандарти, довідники та ін. література, де автори посилаються на ті або інші державні стандарти.

2. Необхідно проаналізувати підручники і навчальні посібники з трудового навчання, адже в трудовому навчанні середньої школи вивчається розділ «Електромонтажні роботи», який є початковою сходинкою в справі пізнання складних електро- і радіотехнічних професій. І професійна орієнтація тут особливо доречна, а для цього потрібні досконалі сучасні підручники, навчальні посібники та інша література.

**Висновки.** Необхідно відзначити, що накопичений певний досвід в області теоретичних основ побудови навчальної літератури. Науковими колективами та практичними працівниками розробка даної проблеми ведеться в наступних напрямках: 1) визначені загальні та специфічні вимоги до навчальної літератури з різних предметів; 2) розкриті основні психологічні ідеї побудови навчальної літератури; 3) досліджені методи проблемного викладу змісту текстів; 4) дане обґрунтування структурних компонентів підручників у їхньому взаємозв'язку; 5) багато в чому визначені навчальні, виховні та розвиваючі функції навчальної літератури; 6) експериментально перевірені деякі показники оцінки навчальної літератури з ряду параметрів; 7) розкриті роль і місце навчальної літератури в цілісному навчальному процесі.

Слід зазначити, що крім позитивних моментів у процесі розробки, підготовки та видання навчальної літератури існує ще багато недоліків. Багато підручників і навчальних посібників, які готуються та друкуються для середньої школи, не відповідають багатьом вимогам.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Анісімов М. В. Теоретико-методологічні основи прогнозування моделей у професійно-технічних навчальних закладах: [монографія] / М. В. Анісімов. – Київ-Кіровоград: Поліграфічне підприємство «ПОЛІУМ», 2011. – 464 с.: 68 іл., таблиць 37.
2. Анісімов М. В. Радіоелектроніка: лабораторний практикум. – навч. посіб. / за ред. Р. М. Макарова. – К.: Вища шк., 1995. – 128 с.
3. Анісімов М. В. Електротехніка з основами промислової електроніки: лабораторний практикум: навч. посіб. / М. В. Анісімов. – К.: Вища шк., 1997. – 160 с.
4. Анісімов М. В. Креслення: підруч. / М. В. Анісімов, Л. М. Анісімова. – К.: Вища шк., 1998. – 239 с.
5. Анісімов М. В. Освітлення і силове електроустаткування: Лабораторний практикум: навч. посіб. / М. В. Анісімов. – К.: Либідь, 1997. – 144 с.
6. Анісімов М. В. Елементи електронної апаратури та їх застосування: навч. посіб. / М. В. Анісімов. – К.: Вища шк., 1997. – 223 с.
7. Анісімов М. В. Освітлення і силове електроустаткування: Лабораторний практикум: навч. посіб. / М. В. Анісімов. – К.: Либідь, 1997. – 144 с.
8. Анісімов М. В. Практикум з електромонтажних робіт: навч. посіб. / М. В. Анісімов, С. О. Кононенко. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Кіровоград: Поліграф. підприємство «ПОЛІУМ», 2007. – 172 с.
9. Антологія педагогічної думки: в 3 т. – Т. 1. Прогресивна педагогічна думка про трудове виховання і професійну підготовку / [сост. К. І. Салімова, Г. В. Користов]. – М.: Высш. шк., 1988. – 447 с.: ил.
10. Атабеков В. Б. Монтаж електричних мереж і силового електроустаткування: підруч. / В. Б. Атабеков; [пер. з рос. Т. А. Сиротенко]. – К.: Вища шк., 1995. – 247 с.
11. Гуржій А. М. Електротехніка з основами промислової електроніки: підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл. / А. М. Гуржій, А. М. Сільвестров, Н. І. Поворожнюк. – К.: Форум, 2002. – 382 с.
12. Китаєв В. Є. Електротехніка з основами промислової електроніки: навч. посіб. / В. Є. Китаєв; [пер. з рос.]. – К.: Будівельник, 1994. – 240 с.
13. Латышина Д. И. История педагогики. Воспитание и образование в России (XIX – начало XX века): учеб. пособ. / Д. И. Латышина. – М.: Изд. Дом «ФОРУМ», 1998. – 584 с.
14. Розенберг Н. М. Електротехніка з основами промислової електроніки (система познавальних завдань): учеб. пособ. [для ПТУ] / Н. М. Розенберг. – К.: Вища шк., 1980. – 136 с.
15. Електротехніка: учеб. [для ПТУ] / [А. Я. Шихин, Н. М. Белоусова, Ю. Х. Пухляков и др.]; под ред. А. Я. Шихина. – М.: Высш. шк., 1991. – 336 с.: ил.

#### CITED LITERATURE

1. Anisimov M. Theoretical and methodological basis of forecasting models in vocational education: monograph / M.V. Anisimov. – Kyiv, Kirovograd: Publ. house «POLIUM», 2011. – 464 p.
2. Anisimov M.V. Electronics: laboratory practice: teach. guidances / [ed. G.N. Makarov]. – K.: High school, 1995. – 128 p.
3. Anisimov M.V. Electrical fundamentals of industrial electronics: laboratory workshop: teach. guidances / M.V. Anisimov. – K.: Higher school, 1997. – 160 p.
4. Anisimov M.V. Drawing: a textbook / M.V. Anisimov, L. Anisimova. – K.: Higher school, 1998. – 239 p.
5. Anisimov M.V. Lighting and force electric equipment: Laboratory Workshop: teach. guidances / M.V. Anisimov. – K.: Cygnus, 1997. – 144 p.
6. Anisimov M.V. Elements of electronic equipment and applications: teach. guidances / M.V. Anisimov. – K.: High school, 1997. – 223 p.
7. Anisimov M.V. Lighting i force electric equipment: Laboratory Workshop: teach. guidances / M.V. Anisimov. – K.: Cygnus, 1997. – 144 p.
8. Anisimov M.V. Workshop on electrical work: teach. guidances / M.V. Anisimov, S. Kononenko. – 2nd ed., Overhauled. and add. – Kirovograd: Polygraph. Enterprise «POLIUM» 2007. – 172 p.
9. Anthology of pedagogical thought: 3 vol. – Vol. 1 Progressive educational thought of labor education and training / [comp. K.I. Salimova, G.V. Koristov]. – M.: Higher school, 1988. – 447 p.
10. Atabekov V.B. Installation of electrical networks and electrical power: a textbook / V.B. Atabekov; [translation from Russian T.A. Syrotenko]. – K.: Higher school, 1995. – 247 p.
11. Gurzhiy A.M. Electrical fundamentals of industrial electronics: a textbook. [for students vocational inst.] / A.M. Gurzhiy, A.M. Silvestrov, N.I. Povoroznyuk. – K.: Forum, 2002. – 382 p.

12. Kitaev V.E. Electrical fundamentals of industrial electronics: teach. guidances: lane. with n. / V.E. Kitaev – K.: Budivelnik, 1994. – 240 p.
13. Latyshina D.I. History of Education. Education and training in Russia (XIX - beginning of XX century): Proc. benefits. / D.I. Latyshina. – M.: House «FORUM», 1998. – 584 p.
14. Rosenberg N.M. Electronics with the fundamentals of industrial electronics (system of cognitive tasks): Proc. benefits. [for vocat. inst.] / N. Rosenberg. – K.: Vishcha wk., 1980. – 136 p.
15. Electrical Engineering: Proc. for PTU / [A.Y. Shikhin, N.M. Belousov, etc.]; ed. A.Y. Shihin. – M.: Higher. wk., 1991. – 336 p.

УДК 37.091.33-027.22:004.5

## ВИКОРИСТАННЯ WEB-ОРІЄНТОВАНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ СИСТЕМ В ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

**В.М.ФРАНЧУК**

*Метою дослідження є огляд web-орієнтованих комп'ютерних систем, які можна використовувати в освітніх закладах. Завданням дослідження є використання web-орієнтованих комп'ютерних систем за допомогою яких можна створювати та надавати доступ до інформаційних ресурсів. Об'єктом дослідження є вільнопоширювані web-орієнтовані комп'ютерні системи, які використовуються для управління інформаційними ресурсами освітнього закладу.*

*Ключові слова: інформаційні ресурси, web-орієнтовані комп'ютерні системи, системи управління контентом, системи управління навчальним контентом.*

**Постановка задачі.** Інформаційні ресурси – це сукупність даних, які використовуються в усіх сферах людської діяльності: виробництві, освіті, науці, техніці, управлінні суспільством і т.д. У вузькому розумінні під «інформаційними ресурсами» розуміють мережні інформаційні ресурси, доступні через комп'ютерні мережі, у широкому – будь-які зафіксовані на традиційних чи електронних носіях дані, які придатні для збереження та поширення [1]. Інформаційні ресурси можна розглядати як продукт інтелектуальної діяльності найбільш кваліфікованої та творчої частини працездатного населення країни, сюди можна віднести результати наукових досліджень і дослідницько-конструкторські розробки.

На сьогоднішній день велика кількість навчальних закладів, які розгорнули свої освітні послуги в глобальній мережі Інтернет, досить часто мають справу з інформаційними ресурсами та деякими існуючими технологічними рішеннями, щодо управління цими ресурсами. Тобто виникає потреба у використанні сучасних засобів для управління інформаційними ресурсами в закладах освіти. Такими засобами можуть бути web-орієнтовані комп'ютерні системи, які є найбільш доречними для використання в освітньому закладі.

**Мета роботи.** Метою дослідження є огляд web-орієнтованих комп'ютерних систем, які можна використовувати в освітніх закладах.

**Завдання.** Розглянути та проаналізувати web-орієнтовані навчальні комп'ютерні системи, щодо використання їх в навчальному процесі.

**Виклад основного матеріалу.** Web-орієнтовані комп'ютерні системи умовно можна поділити на такі основні групи:

- *CMS (Content Management System)* – системи управління контентом (вмістом) сайту. Це програмний засіб, за допомогою якого можна управляти ресурсами сайту освітнього закладу. Використовуючи системи управління вмістом сайтів, можна виокремити такі типи сайтів у залежності від того, які функції будуть реалізовуватися за допомогою певної CMS:

*Сайт-візитка* – даний тип сайтів призначений для надання деяких статичних даних про установу або послугу. Найчастіше ресурс такого роду можна побудувати і без CMS, але якщо її використовувати, то це дає переваги щодо зручності і простоти наповнення сайту. Кожна установа зараз хоче бути представленою в глобальній мережі Інтернет. Такий попит існує і росте з кожним днем. Частіше всього CMS в такого роду проектах відіграє лише роль могутньої платформи, яку «майже не використовують». Таким клієнтам швидше потрібна візуальні ефекти, ніж сервіси на сайті. І основним продуктом є саме дизайн і візуальне оформлення сайту. Але якщо раптом на сайті потрібно впровадити який-небудь поширений сервіс, наприклад як гостьова книга, форум або розсилання пошти користувачам, все це можна реалізувати за короткий проміжок часу, який потрібний лише для налаштування таких сервісів під вимоги замовника.

*Інформаційний сайт* – головне призначення даного типу сайтів – надавати користувачеві якомога ширший діапазон даних і варіантів доступу до них. Причому дані оновлюються дуже часто і число відвідувачів сайту істотно більше ніж у сайту-візитки. CMS є ідеальною платформою для побудови таких сайтів. Найчастіше більшість завдань можна вирішити на основі стандартних сервісів, але якщо потрібний додатковий сервіс, то в більшості CMS передбачається встановлення додаткових сервісів, за допомогою яких можна вирішувати виникаючі завдання.

*Сайт-портал* – останній і найбільш неоднозначний тип сайтів. Немає ніяких специфічних рис, це просто «все в одному» – через портал надаються сервіси на всі випадки життя і для всіх його відвідувачів. Новини, ігри, файли і інші ресурси. Саме тут CMS використовується на «повну потужність», причому розробник сайту має надзвичайно широкі можливості для налаштування і модернізації сайту.

Найпоширенішими серед систем управління контентом є:

✓ *Joomla!* – вільнопоширювана універсальна система управління вмістом сайту. За допомогою цієї системи можна створювати сайти практично будь-якого типу: від простого сайту-візитки до професійного багатомовного інформаційного порталу. Дана система найкраще підходить для використання у навчальному закладі.

✓ *Drupal* – популярна вільнопоширювана модульна система управління вмістом сайту. Дещо складна система для використання в навчальному закладі, мало документована, для неї розроблено недостатню кількість модулів. Тому, для більшості навчальних закладів вона не завжди підходить.

✓ *WordPress* – популярна вільнопоширювана система управління вмістом сайту, яка є простою у використанні. Однак ця CMS не придатна для використання для всіх типів сайтів. В основному, вона призначена для ведення блогів і простих сайтів.

✓ *LCMS (Learning Content Management Systems)* – система управління навчальним контентом. Це навчальні комп'ютерні середовища за допомогою яких можна організувати навчальний процес та здійснювати управління навчальними ресурсами освітнього закладу. Найпоширенішими з них є: Atutor, Caroline, Dokeos, LAMS, MOODLE, OLAT, OPENACS. Однією з популярних таких систем є LCMS MOODLE (Modular Object Oriented Distance Learning Environment) – система управління навчальним контентом за допомогою якої можна створювати навчальні курси і проводити як аудиторне (очне) навчання, так і навчання на відстані (заочне/дистанційне). Система MOODLE є найкраще адаптованою до навчального середовища вітчизняних навчальних закладів.

Основні переваги використання системи MOODLE:

розповсюджується у відкритому початковому коді, існує можливість удосконалення під вимоги конкретного освітнього проекту, розробки додаткових модулів, інтеграції з іншими системами;

за допомогою системи можна організувати навчання в такій формі, в результаті якої студенти будуть здобувати знання в процесі спільного вирішення навчальних завдань, обміну знаннями;

засоби для комунікації: обмін файлами будь-яких форматів, розсилання, форум, чат, можливість рецензувати роботи студентів, внутрішня пошта та ін.;

використання будь-якої системи оцінювання (бальна, словесна);

перегляд відомостей про роботу в системі студентів (активність, час і зміст навчальної роботи, портфоліо);

використовувати систему можуть користувачі різного освітнього рівня, різних фізичних можливостей, різних культур.

2. *Web-орієнтовані комп'ютерні системи спеціального призначення.* Це системи за допомогою яких можна здійснювати управління інформаційними ресурсами з різних галузей людської діяльності. З них варто виокремити ті, які можуть використовуватися у навчальному закладі. А саме:

✓ *OJS (Open Journal Systems)* – електронні журнальні системи відкритого доступу – система вільнопоширюваного програмного забезпечення, за допомогою якої забезпечується організація й управління повним циклом видавничого процесу, від завантаження рукопису на сайт, рецензування, літературного редагування до його публікації, збереження, поширення та індексації [2].

✓ *MediaWiki* – вільнопоширюване програмне забезпечення для управління веб-сайтами, які створені за технологією «вікі». Це один із найпотужніших проектів створених спеціально для ресурсу Вікіпедії і може також використовуватися для управління вікі-ресурсами навчального закладу.

3. *Хмарні технології.* Для підтримки роботи web-орієнтованих навчальних комп'ютерних систем можуть використовуватися так звані «хмарні» сервіси, використання яких надає навчальним закладам нові динамічні, актуальні додатки для організації навчального процесу, що базуються на використанні хмарних технологій – найсучасніших Інтернет-технологій.

Виокремлюють наступні моделі надання послуг з використанням хмарних технологій:

- *Програмне забезпечення як послуга (SaaS – англ. software as a service)* – це модель пропозиції програмного забезпечення користувачеві, при якій постачальник розробляє веб-додаток, розміщує його і управляє ним (самостійно або через третіх осіб) з можливістю використання замовниками через глобальну мережу Інтернет.

- *Платформа як послуга (PaaS – англ. Platform as a Service)* – це модель обслуговування, в межах якої користувачу надається можливість розгортання на базі хмарної інфраструктури створених ним або придбаних прикладних програм, які розроблені з використанням мов програмування, бібліотек, сервісів та інструментів, які надаються хмарним провайдером.

*Інфраструктура як послуга (IaaS – англ. Infrastructure as a Service)* – це модель обслуговування, в межах якої користувачу надається можливість користуватися засобами опрацювання та збереження, комунікаційними мережами, та іншими фундаментальними обчислювальними ресурсами, на базі яких користувач може розгорнути та використовувати будь-яке програмне забезпечення, до складу якого можуть входити операційні системи та прикладні програми.

Одними із прикладів надання хмарних технологій є сервіси Google Apps for Education та Office 365 для навчальних закладів:

*Google Apps для навчальних закладів.* Студенти рідко знаходяться на одному місці, вони переміщуються між аудиторіями, лабораторіями, гуртожитками, бібліотеками, а влітку їдуть додому. Після закінчення навчання випускники роз'їжджаються, але й після цього їм потрібні інструменти зв'язку, адже не хочеться переривати стосунки після стількох років спільного навчання. Завдяки службам Google вони можуть завжди та всюди переглядати свою електронну пошту, контакти, календар і миттєві повідомлення. За допомогою власної web-сторінки освітній заклад може розмістити новини та дані, які допоможуть підтримувати зв'язок зі студентами, випускниками, викладацьким складом та іншими співробітниками [3].

Служби Google об'єднують окремі служби, за допомогою яких співробітникам одного освітнього закладу можна ефективніше спілкуватися та співпрацювати з співробітниками іншого навчального закладу. Ці служби є простими в налаштуванні, не потребують додаткового обслуговування, і ними можна користуватися безкоштовно. Усе необхідне розміщено на початковій сторінці, – місце, де користувачі переглядають свою вхідну пошту, календарі та потрібні їм дані, а також здійснення пошуку даних в глобальній мережі Інтернет. Адміністратори web-сайтів можуть за власним вибором поєднувати описані нижче продукти для спілкування та співпраці.

Розглянемо основні служби системи Google для освітніх закладів.

*Gmail.* Це служба, за допомогою якої можна організувати електронні поштові скриньки місткістю до 30 ГБ для кожного облікового запису користувача (студента, викладача). Дана служба включає інструменти пошуку, за допомогою яких користувачі можуть швидко знаходити дані, а також інструменти обміну миттєвими повідомленнями та інструменти календаря, вбудовані безпосередньо в інтерфейс програми електронної пошти.

*Google Hangouts.* За допомогою цієї служби користувачі можуть у будь-який час безкоштовно телефонувати та надсилати миттєві повідомлення друзям і знайомим у будь-яку точку світу. Крім того, в дану службу включені послуги обміну файлами, голосової пошти та відеочату.

*Календар Google.* Користувачі календаря Google можуть упорядковувати свій розклад, обмінюватися даними про події та зустрічі, а також усіма даними календарів з іншими календарями. Крім того організація може публікувати календарі та події в глобальній або локальній мережі.

*Диск Google.* За допомогою даної служби користувачі можуть створювати документи, таблиці та презентації, співпрацюючи з іншими користувачами в реальному часі безпосередньо у вікні web-браузера.

*Web-сайти Google.* За допомогою цієї служби (інструменту) можна створювати сторінки (сайти) типу «що бачиш, те й отримуєш», що дає змогу швидко та легко створювати та публікувати web-сайти на серверах системи Google у своєму домені.

Окремо слід звернути увагу на службу Google Диск, за допомогою якої користувачі можуть створювати документи, таблиці, форми, презентації та малюнки, співпрацюючи з іншими користувачами в реальному часі безпосередньо у вікні web-браузера. Всі ресурси (документи, таблиці, форми, презентації та малюнки) розміщені в службі Google Диск можна опублікувати в глобальній мережі Інтернет, наприклад в системі MOODLE використовуючи різні види діяльності та ресурси, які можна додавати в системі. Крім цього в системі є засоби (репозитарії), які може конфігурувати



адміністратор з метою вбудовування в систему контенту, що зберігаються поза нею, зокрема даних, які розміщені на Google Диску.

*Office 365 для навчальних закладів.* За допомогою Office 365 для навчальних закладів можна надати для викладачів, інших співробітників та студентів можливість безкоштовно працювати з електронною поштою, створювати веб-сайти, редагувати та зберігати документи в глобальній мережі Інтернет, обмінюватися миттєвими повідомленнями та проводити веб-конференції. Як і в сервісі Google Apps для навчальних закладів в Office 365 для навчальних закладів є аналогічна служба для роботи з різними документами – це служба OneDrive (SkyDrive). У службі OneDrive кожному користувачу надається певний обсяг вільного місця для зберігання даних в «хмарі», які синхронізуються з даними на персональному комп'ютері користувача. Використовуючи службу OneDrive можна надавати спільний доступ до документів для інших користувачів, наприклад для користувачів системи MOODLE використовуючи різні види діяльності та ресурси, які можна додавати в системі.

**Висновки.** За допомогою web-орієнтованих комп'ютерних систем можна управляти різними інформаційними ресурсами освітнього закладу. На даний час не має такої системи, за допомогою якої можна було б здійснювати управління будь-якими інформаційними ресурсами навчального закладу. Тому у перспективі планується розглянути програмні засоби (веб-орієнтовані), використання яких дозволило б отримувати доступ до різних web-орієнтованих комп'ютерних систем навчального закладу за допомогою одного облікового запису користувача.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Мастяниця Й.І. Інформаційні ресурси України: проблеми державного регулювання: монографія / Й.І. Мастяниця. – К.: НІСД, 2006. – 141с.
2. Лупаренко Л. А. Передумови переходу електронного наукового фахового видання на платформу Open Journal Systems / Л. А. Лупаренко // Звітна наукова конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України: матеріали наукової конференції. – Київ : ІІТЗН НАПН України, 2011. – С. 59-60.
3. Служби Google [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.google.com/a/help/intl/uk/edu/index.html>.

#### REFERENCES

1. Mastyanitsya Y.I. Information resources of Ukraine: problems of state regulation : monograph / Y.I. Mastyanitsya. – K.: NISS, 2006. – 141p. [in Ukrainian]
2. Luparenko L.A. Prerequisite's electronic transition of scientific professional publishing platform Open Journal Systems / LA Luparenko // Reports scientific conference of the Institute of information technologies and learning tools NAPS Ukraine: Materials of scientific conference. – Kyiv: IITLT NAPS of Ukraine, 2011. – P. 59-60. [in Ukrainian]
3. Google services [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.google.com/a/help/intl/uk/edu/index.html>.

## РЕФОРМУВАННЯ ПРОЦЕДУРИ ВИБОРІВ КЕРІВНИКА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ВИМОГ НОВОГО ЗАКОНУ УКРАЇНИ „ПРО ВИЩУ ОСВІТУ”

**М.І. ЛЕГЕНЬКИЙ**

*Розкриваються особливості імплементації нового закону України „Про вищу освіту” в напрямку реформування процедури виборів керівників вищих навчальних закладів. Схарактеризовано можливі способи реалізації основних ідей закону в рекомендаціях по її здійсненню.*

*Ключові слова: закон України „Про вищу освіту”, прозорість, відкритість, демократичність, трудовий колектив, вибори, керівник.*

Новий Закон України «Про вищу освіту» має глибоко реформаторський характер, дозволяє наблизити вищу освіту до європейських стандартів шляхом надання прозорості, відкритості та демократичності усім її процесам.

Ця теза повною мірою стосується і питання виборів керівників вищих навчальних закладів, які будуть здійснюватися відкрито, демократично і прозоро.

Згідно з новим законом участь у виборах зможуть брати особи, які мають вчене звання та науковий ступінь будь-якого рівня, що значно розширить їх перелік та надасть можливість колективу обрати свого керівника згідно з демократичними європейськими цінностями. В той же час

Як і раніше вибори залишаться таємними. До процедури обрання буде залучатися максимальна кількість учасників навчального процесу. У голосуванні візьмуть участь усі наукові, науково-

педагогічні та педагогічні працівники. Інші категорії працівників та студенти будуть делегувати своїх представників для участі у виборах. Обрання делегатів буде здійснюватися шляхом прямих таємних виборів. При цьому передбачено, що загальна кількість наукових, науково-педагогічних та педагогічних працівників повинна складати не менше, ніж 75 відсотків осіб, які мають право брати участь у виборах. Кількість делегатів з числа інших працівників ВНЗ має не перевищувати 10 відсотків, а з числа студентів – бути не меншою, ніж 15 відсотків від загального числа голосуючих. Важливим є положення Закону, яке передбачає, що кожен виборець має один голос і голосує особисто.

Вибори вважаються такими, що відбулися за умови, якщо в них взяло участь більше 50 відсотків осіб, які мають право голосу.

Залучення норм прямої демократії суттєво розширює можливості максимально повного врахування думки колективу навчального закладу під час виборів і, водночас, вимагає принципово нових підходів до організації самої процедури голосування та відпрацювання процедури виборів делегатів.

Законом передбачене обов'язкове укладання контракту засновником (засновниками) чи уповноваженими ним (ними) органом з претендентом, який набрав більше 50 відсотків голосів. Таким чином унеможливується неврахування чи неповне врахування думки трудового колективу, як це допускала попередня редакція Закону. Відмінності є і в строках, на який може бути укладено контракт. Якщо попередня редакція дозволяла укласти контракт на термін до п'яти років (в національних ВНЗ – до семи), то нині термін контракту чітко визначений і складає п'ять років. Це нововведення дозволяє уникнути адміністрування при прийнятті кадрового рішення, а, окрім цього, унеможливує правову колізію попереднього Закону, який дозволяв укласти контракт на менші строки, але, в той же час чітко визначав, що вибори у ВНЗ повинні проводитися кожні п'ять (у національних ВНЗ – кожних сім) років. Тобто термін дії контракту міг закінчитися, а строк для проведення нових виборів ще не сплив.

Положення Закону, яке передбачає, що одна і та сама особа не може бути керівником відповідного вищого навчального закладу більше ніж два строки активізує залучення до керівництва вищими навчальними закладами молодих перспективних науково-педагогічних працівників з досвідом роботи на керівних посадах.

Зазначені нововведення дозволять удосконалити регулювання трудових відносин у галузі освіти, забезпечить виконання положень законодавства про працю, проведення ефективної кадрової політики, створення умов для ініціативи і самостійності працівника з урахуванням його особистих здібностей та професійних навичок, підвищення відповідальності сторін, правової і соціальної захищеності керівників закладів освіти, створять в галузі освіти систему добору і використання керівних кадрів, проведення кадрової політики на підставі об'єктивних критеріїв з метою забезпечення ефективного управління освітою, підвищення відповідальності керівників за стан справ у навчальних закладах.

Дотримання основних методологічних підходів Закону України „Про вищу освіту” можливе лише за умов наявності чіткої, однозначної супровідної документації. З цією метою були розроблені та подані для затвердження Кабінетом Міністрів „Методичні рекомендації щодо особливостей виборчої системи та порядку обрання керівника вищого навчального закладу”, які повинні застосовуватися при обранні керівників вищих навчальних закладів незалежно від форми власності та підпорядкування. Вони містять такі основні положення.

Процедура обрання та призначення керівника вищого навчального закладу складається з таких етапів: оголошення конкурсу та прийом документів від претендентів; підготовка виборів у вищому навчальному закладі; проведення виборів; призначення на посаду керівника вищого навчального закладу та укладення з ним контракту.

Конкурс на заміщення посади керівника вищого навчального закладу оголошується засновником (засновниками) або уповноваженим ним (ними) органом (особою).

Не пізніше ніж за два місяці до закінчення строку контракту особи, яка займає посаду керівника вищого навчального закладу, або протягом тижня з дня утворення вакансії засновник (засновники) або уповноважений ним (ними) орган (особа) публікує у газеті «Освіта України», а також одночасно на власному веб-сайті (за наявності) оголошення про проведення конкурсу на заміщення посади керівника вищого навчального закладу. Власник або уповноважений ним (ними) орган особа може прийняти рішення про публікацію додаткового оголошення в інших друкованих засобах масової інформації.

Передбачається, що претенденти на посаду керівника вищого навчального закладу можуть бути висушені як трудовими колективами будь-яких структурних підрозділів вищих навчальних закладів, так і шляхом самовисування.

Прийом документів від претендентів здійснюється засновником (засновниками) або уповноваженим ним (ними) органом (особою) протягом двох місяців з дня публікації оголошення про проведення конкурсу на заміщення посади керівника вищого навчального закладу. Вибори призначаються не пізніше ніж на тридцятий день з дня завершення строку прийому документів без урахування канікулярного періоду.

Засновник (засновники) або уповноважений ним (ними) орган (особа) за наслідками розгляду поданих претендентами документів приймає рішення про внесення до вищого навчального закладу кандидатур, які відповідають вимогам, встановленим частиною першою статті 42 Закону України «Про вищу освіту». Такі кандидатури вносяться до вищого навчального закладу протягом 10 днів з дня завершення строку подання претендентами документів.

Усі претенденти, які своєчасно подали документи для участі у конкурсі на заміщення посади керівника вищого навчального закладу, письмово повідомляються засновником (засновниками) або уповноваженим ним (ними) органом (особою) про прийняте рішення щодо їх кандидатур не пізніше десяти днів з дня закінчення строку подання претендентами документів.

Кандидат на посаду керівника вищого навчального закладу має право:

проводити зустрічі із працівниками та студентами вищого навчального закладу;

визначати не більше двох спостерігачів за ходом голосування (у випадку утворення дільничних виборчих комісій – не більше двох спостерігачів на кожну виборчу дільницю); бути присутнім під час здійснення голосування за місцем його проведення та підрахунку голосів та складання протоколу про результати голосування.

Зустрічі, ознайомлення, обговорення програм кандидатів здійснюється на зборах працівників вищого навчального закладу без будь-яких обмежень. Виборчі програми кандидатів на посаду керівника вищого навчального закладу розміщуються на веб-сайті вищого навчального закладу не пізніше 10 днів до дати голосування.

Брати участь у виборах керівника вищого навчального закладу мають право: кожен науковий, науково-педагогічний та педагогічний штатний працівник вищого навчального закладу; представники з числа інших штатних працівників, які обираються відповідними працівниками шляхом прямих таємних виборів; виборні представники з числа студентів (курсантів), які обираються студентами (курсантами) шляхом прямих таємних виборів.

Критерієм віднесення штатного працівника вищого навчального закладу до певної категорії є основна посада, яку займає такий працівник у вищому навчальному закладі.

Штатний працівник вищого навчального закладу, який на момент проведення виборів перебуває у відпустці, має право брати участь у виборах. Якщо на посаді, яку займає такий штатний працівник, у період його відпустки перебуває інша особа, вона також має право брати участь у виборах керівника вищого навчального закладу.

Студенти денної форми навчання, які на момент проведення виборів є одночасно штатними працівниками вищого навчального закладу, у якому проводяться вибори, у виборчому процесі вважаються студентами вищого навчального закладу.

Порядок обрання представників для участі у виборах з числа штатних працівників, які не є науковими, науково-педагогічними та педагогічними працівниками вищого навчального закладу, визначається положенням, яке затверджується вченою радою вищого навчального закладу.

Порядок обрання представників для участі у виборах з числа студентів вищого навчального закладу визначається положенням, яке ухвалюється відповідно до статті 40 Закону України «Про вищу освіту».

Керівник вищого навчального закладу протягом семи календарних днів з дати публікації оголошення про проведення виборів видає наказ про організацію виборів керівника вищого навчального закладу, яким, зокрема, визначаються: персональний склад організаційного комітету з проведення виборів керівника вищого навчального закладу (далі – організаційний комітет);

персональний склад виборчої комісії (виборчих комісій) з проведення виборів керівника вищого навчального закладу (далі – виборча комісія); кінцеві терміни обрання виборчих представників з числа інших штатних працівників вищого навчального закладу, які не є науковими, науково-педагогічними та педагогічними працівниками, а також з числа студентів (курсантів), для участі у виборах керівника вищого навчального закладу.

Організаційний комітет і виборчі комісії діють відповідно до статуту вищого навчального закладу та відповідних положень, які затверджуються вченою радою вищого навчального закладу. До складу організаційного комітету та виборчої комісії включаються наукові, науково-педагогічні, педагогічні, інші працівники та студенти (курсанти) вищого навчального закладу. Кандидат на посаду керівника вищого навчального закладу не може бути членом організаційного комітету чи виборчої комісії. Одна і та ж сама особа не може бути членом організаційного комітету і виборчої комісії.

У випадку, якщо кількість осіб, які беруть участь у виборах, становить більше двох тисяч осіб, а також за наявності у структурі вищого навчального закладу територіально відокремлених структурних підрозділів, організаційним комітетом можуть утворюватися виборчі дільниці та дільничні виборчі комісії. При цьому виборча комісія, утворена наказом про організацію виборів керівника вищого навчального закладу, має по відношенню до дільничних виборчих комісій статус головної виборчої комісії. Рішення про утворення виборчих дільниць та дільничних виборчих комісій підлягає негайному оприлюдненню організаційним комітетом.

Керівник вищого навчального закладу зобов'язаний забезпечити належні умови для роботи організаційного комітету та виборчих комісій, а також надавати інформацію та документи, необхідні для виконання організаційним комітетом та виборчими комісіями покладених на них завдань. Керівник вищого навчального закладу зобов'язаний надати організаційному комітету та виборчим комісіям окремі придатні для роботи приміщення, а також забезпечити наявність у таких приміщеннях засобів зв'язку, оргтехніки, інших умов, необхідних для виконання організаційним комітетом та виборчими комісіями покладених на них завдань.

Організаційний комітет складає та передає виборчій комісії список осіб, які мають право брати участь у виборах, не пізніше, ніж за сім календарних днів до дати проведення виборів. У випадку утворення дільничних виборчих комісій список осіб, які мають право брати участь у виборах, передається головною виборчою комісією дільничним виборчим комісіям не пізніше наступного дня після його отримання від організаційного комітету.

Кандидат на посаду керівника вищого навчального закладу має право зняти свою кандидатуру шляхом подання письмової заяви до організаційного комітету не пізніше, ніж за двадцять чотири години до початку виборів. Така інформація негайно доводиться організаційним комітетом до відома виборчої комісії (головною виборчою комісією – до відома дільничних виборчих комісій) для внесення відповідних змін до бюлетенів для голосування.

Бюлетені для голосування виготовляються виборчою комісією (у випадку утворення дільничних виборчих комісій – головною виборчою комісією та дільничними виборчими комісіями) не раніше, ніж за двадцять і не пізніше, ніж за 12 годин до початку виборів у кількості, яка відповідає кількості осіб, які мають право брати участь у виборах та включені до відповідного списку (у випадку утворення виборчих дільниць – у кількості, яка відповідає кількості осіб, включених до відповідного списку на виборчій дільниці), посвідчуються на зворотному боці підписом голови та секретаря виборчої комісії, що виготовляє бюлетені, та скріплюються печаткою вищого навчального закладу або його відокремленого структурного підрозділу. Кандидати на посаду керівника вищого навчального закладу та спостерігачі мають право бути присутніми під час виготовлення бюлетенів для голосування.

Форма бюлетеня для голосування затверджується центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки.

Бюлетені для голосування зберігаються у приміщенні виборчої комісії в закритому сейфі (металевій шафі). Персональна відповідальність за відповідність кількості бюлетенів кількості виборців та збереження бюлетенів покладається на голову виборчої комісії.

Скриньки для голосування повинні бути прозорі, опломбовані та скріплені печаткою вищого навчального закладу або його відокремленого структурного підрозділу.

Порядок організації роботи спостерігачів визначається організаційним комітетом.

Особи, які є членами організаційного комітету або виборчої комісії, на час виконання ними зазначених повноважень звільняються від основної роботи у вищому навчальному закладі, в якому проводяться вибори, із збереженням за ними заробітної плати.

Голосування проводиться у день виборів з 9 до 15 години за місцезнаходженням вищого навчального закладу та його відокремлених структурних підрозділів.

Інформація про дату, час і місце голосування підлягає оприлюдненню виборчою комісією не пізніше, ніж за сім днів до дня виборів через інформаційні ресурси вищого навчального закладу (дошка оголошень, веб-сайт тощо).

Під час голосування, а також підрахунку голосів має право бути присутнім представник засновника (засновників) або уповноваженого ним (ними) органу (особи). У випадку утворення головної та дільничних виборчих комісій засновник (засновники) або уповноважений ним (ними) орган (особа) може делегувати свого представника як до головної виборчої комісії, так і до дільничних виборчих комісій.

Центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки може делегувати свого представника на вибори керівника вищого навчального закладу незалежно від форми власності та підпорядкування.

Приміщення для голосування повинно бути обладнане достатньою кількістю кабін (кімнат) для таємного голосування. Розміщення обладнання у приміщенні для голосування здійснюється таким чином, щоб місця видачі бюлетенів для голосування, вхід і вихід з кабін (кімнат) для таємного голосування, виборчі скриньки були у полі зору членів виборчої комісії та осіб, які мають право бути присутніми в приміщенні для голосування. В кабінах (кімнатах) для таємного голосування повинні бути забезпечені належне освітлення, а також наявність засобів для заповнення бюлетеня для голосування.

Організація проведення голосування та підтримання належного порядку у приміщенні для голосування, забезпечення таємності голосування покладаються на виборчу комісію.

Голова виборчої комісії перед початком голосування надає для огляду членам виборчої комісії, присутнім кандидатам на посаду керівника вищого навчального закладу, а також спостерігачам всі наявні на виборчій дільниці виборчі скриньки.

Голова виборчої комісії передає необхідну кількість бюлетенів для голосування членам виборчої комісії, які видають бюлетені особам, які мають право брати участь у виборах.

Голова виборчої комісії у день виборів передає членам виборчої комісії, які здійснюють видачу бюлетенів для голосування, аркуші списку виборців. Відповідні члени виборчої комісії забезпечують їх збереження і дотримання порядку їх використання.

Член виборчої комісії здійснює видачу бюлетеня для голосування за умови пред'явлення особою, яка має право брати участь у голосуванні документа, що посвідчує особу. Особа, яка отримує бюлетень для голосування, ставить навпроти свого прізвища підпис у списку осіб, які мають право брати участь у голосуванні.

Бюлетень для голосування заповнюється особою, яка бере участь у голосуванні, особисто в кабінеті (кімнаті) для таємного голосування. Під час заповнення бюлетенів забороняється присутність у кабінеті (кімнаті) для таємного голосування інших осіб, здійснення фото- та відеофіксації у будь-який спосіб. Особа, яка внаслідок фізичних вад не може самостійно заповнити бюлетень для голосування, має право за дозволом голови виборчої комісії скористатися допомогою іншої особи, крім членів виборчої комісії, кандидатів на посаду керівника вищого навчального закладу, а також спостерігачів.

У бюлетені для голосування особа, яка бере участь у голосуванні, робить позначку «плюс» («+») або іншу, що засвідчує її волевиявлення, у квадраті навпроти прізвища кандидата на посаду керівника вищого навчального закладу, за якого вона голосує. Виборець може голосувати лише за одного кандидата.

Особа, яка бере участь у голосуванні, опускає заповнений бюлетень для голосування у скриньку. Забороняються вимога або прохання до особи, яка бере участь у голосуванні, оприлюднити своє волевиявлення.

Після завершення голосування приміщення для голосування зачиняється і в ньому мають право знаходитись члени виборчої комісії, представники засновника (засновників) або уповноваженого ним (ними) органу (особи), кандидати на посаду керівника вищого навчального закладу, спостерігачі.

У приміщенні для голосування на всіх етапах голосування також мають право бути присутніми акредитовані організаційним комітетом громадські спостерігачі у кількості не більше трьох осіб, а у випадку утворення виборчих дільниць – не більше трьох осіб на кожній виборчій дільниці.

Після перевірки цілісності пломб та печаток скриньки для голосування відкриваються виборчою комісією почергово. При відкритті виборчої скриньки її вміст викладається на стіл, за яким розміщуються члени виборчої комісії.

Підрахунок голосів здійснюється відкрито і гласно членами виборчої комісії у тому ж приміщенні, де відбувалося голосування.

Підрахунок голосів починається негайно після закінчення голосування, проводиться без перерви і закінчується після складання та підписання протоколу про результати голосування.

Виборча комісія підраховує загальну кількість виданих для голосування бюлетенів та кількість бюлетенів, виявлених у скриньках для голосування. Бюлетені для голосування розкладаються на місця, позначені окремими табличками, що містять з обох сторін прізвища та ініціали кандидатів. Особливо робиться табличка з написом «Недійсні». При розкладанні бюлетенів визначений виборчою комісією член комісії показує кожний бюлетень усім членам комісії та особам, присутнім під час підрахунку голосів, оголошуючи, за якого з кандидатів подано голос. У разі виникнення сумнівів щодо змісту бюлетеня виборча комісія приймає рішення шляхом голосування. При цьому кожен член комісії має право оглянути бюлетень особисто. На час огляду бюлетеня робота з іншими бюлетенями припиняється.

Бюлетень для голосування може бути визнаний недійсним у таких випадках: якщо у бюлетені зроблено позначку більше, ніж за одного кандидата; якщо не зроблено жодної позначки; якщо неможливо з інших причин встановити зміст волевиявлення.

У випадку, якщо члени комісії не можуть дійти згоди щодо віднесення бюлетеня до складу недійсних, зазначене питання вирішується шляхом голосування. Такий бюлетень повинен бути продемонстрований членам комісії та особам, присутнім під час підрахунку голосів. При цьому кожен член комісії має право особисто оглянути бюлетень. На час огляду бюлетеня підрахунок інших бюлетенів припиняється.

Після розкладання бюлетенів, поданих окремо за кожного кандидата, а також окремо недійсних бюлетенів, визначений виборчою комісією член комісії вголос підраховує кількість бюлетенів, поданих за кожного з кандидатів, а також кількість недійсних бюлетенів. На вимогу члена виборчої комісії, кандидата на посаду керівника вищого навчального закладу чи спостерігача може бути проведено повторний підрахунок бюлетенів, поданих за кожного з кандидатів, а також бюлетенів, визнаних недійсними. Під час підрахунку голосів кожен член комісії має право перевірити або перерахувати відповідні бюлетені. Результати підрахунку голосів оголошуються головою комісії і підлягають включенню секретарем комісії до протоколу про результати голосування.

Виборча комісія зобов'язана під час підрахунку голосів перевірити, чи дорівнює кількість осіб, які взяли участь у голосуванні, кількості бюлетенів, поданих за кожного кандидата, а також кількості бюлетенів, визнаних недійсними.

Виборча комісія за результатами підрахунку голосів складає протокол за формою, що затверджується центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки.

Протокол про результати голосування складається виборчою комісією у трьох оригінальних примірниках. Копії протоколу надаються кожному члену комісії, кандидатам на посаду керівника вищого навчального закладу та спостерігачам.

Кожен примірник протоколу підписується головою, заступником голови, секретарем та присутніми членами виборчої комісії. У разі незгоди із результатами підрахунку голосів, зафіксованими у протоколі, член комісії має право письмово викласти свою окрему думку, яка обов'язково додається до протоколу. Відмова від підписання протоколу не допускається.

Перший і другий примірники протоколу про результати голосування передаються організаційному комітету з наступною їх передачею засновнику (засновникам) або уповноваженому ним (ними) органу (особі). Третій примірник протоколу залишається у вищому навчальному закладі.

Дільничні виборчі комісії передають протокол про результати голосування на виборчій дільниці головній виборчій комісії негайно після його складання. У випадку, якщо дільнична виборча комісія знаходиться в іншому населеному пункті, допускається передача головній виборчій комісії протоколу про результати голосування за допомогою засобів зв'язку з наступною передачею оригіналів бюлетенів та протоколу протягом доби з моменту його складання. Головна виборча комісія після прийняття і розгляду протоколів дільничних виборчих комісій складає підсумковий протокол про результати голосування і передає його організаційному комітету.

Разом з протоколом організаційному комітету передаються усі заяви та скарги, подані кандидатами на посаду керівника вищого навчального закладу, спостерігачами, а також рішення, прийняті за результатами їх розгляду.

Процес голосування і підрахунку голосів підлягає фіксуванню за допомогою відеозасобів. При цьому таке фіксування не може порушувати таємницю голосування.

Результати виборів оприлюднюються на веб-сайті вищого навчального закладу протягом доби після складання протоколу про результати голосування, а також можуть оприлюднюватися на веб-сайті засновника (засновників) або уповноваженого ним (ними) органу (особи).

Якщо у першому турі виборів брав участь один кандидат і він не набрав більше 50 відсотків голосів осіб, які мають право брати участь у виборах, вибори вважаються такими, що не відбулись. У цьому випадку засновник (засновники) або уповноважений ним (ними) орган (особа) протягом двох тижнів з дня проведення виборів оголошує новий конкурс на заміщення посади керівника вищого навчального закладу.

Якщо у виборах брали участь декілька кандидатів і жоден з них не набрав більше 50 відсотків голосів осіб, які мають право брати участь у виборах, організаційний комітет приймає рішення про проведення другого туру виборів, який проводиться через сім календарних днів після проведення першого туру виборів. У випадку, якщо дата другого туру виборів припадає на святковий (неробочий) день, вибори проводяться у наступний після святкового (неробочого) дня робочий день. До бюлетенів для голосування включаються двоє кандидатів, які набрали найбільшу кількість голосів у першому турі виборів.

Якщо у другому турі виборів жоден з кандидатів не набрав більше 50 відсотків голосів осіб, які мають право брати участь у виборах, вибори керівника вищого навчального закладу вважаються такими, що не відбулись. У цьому випадку засновник (засновники) або уповноважений ним (ними) орган (особа) протягом двох тижнів з дня проведення виборів оголошує новий конкурс на заміщення посади керівника вищого навчального закладу.

Уся документація, пов'язана з проведенням виборів керівника вищого навчального закладу, повинна зберігатися у вищому навчальному закладі протягом п'яти років.

Вважаємо, що означені у проекті методичних рекомендацій ключові позиції сприятимуть реалізації основних ідей нового Закону України „Про вищу освіту”.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України „Про вищу освіту” № 1556-VII від 01.07.2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page> . – Назва з екрана

#### CITED LITERATURE

1. The Parliament of Ukraine “About higher education”. The law from 01.07.2014 #1556–VII [Electronic resource]. – Mode of access: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

## СУТНІСТЬ І СПЕЦИФІКА МЕТОДІВ ТА МЕТОДИК КОМП'ЮТЕРНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ЗНАНЬ

**В.П.СЕРГІЄНКО, П.В. МИКИТЕНКО**

*В статті розглянуто та встановлено сутність і специфіку методів та методик комп'ютерної педагогічної діагностики рівня навчальних досягнень у вищому навчальному закладі, проаналізовано та уточнено понятійний апарат з даної проблематики. Виокремлено мету та завдання комп'ютерної педагогічної діагностики. Розглянуто основні засоби педагогічної діагностики.*

*Ключові слова.* Метод, методика, педагогічна діагностика, комп'ютерно орієнтовані технології, тестування.

**Постановка проблеми.** В сучасній науці, а особливо в освіті приділяється особлива увага створенню, вдосконаленню та застосуванню методів, це зумовлено необхідністю оптимізації способу отримання та достовірності здобутих даних. Вибір методів залежить від особливостей досліджуваного об'єкта. Тому для комп'ютерної педагогічної діагностики якості знань набутих в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя інформатики слід визначити методи і методики, які будуть забезпечувати виконання завдань педагогічної діагностики.

**Мета.** Проаналізувати сутність та визначити необхідні методи та методики для проведення комп'ютерної педагогічної діагностики знань студентів в педагогічному університеті, встановити їх мету та завдання. Розглянути основні засоби проведення педагогічної діагностики.

**Виклад основного матеріалу.** Термін діагностика [0] (походить від двох грецьких слів dia - між, через, та gnosis - знання) процес розпізнання чи визначення стану. У науковій літературі можна зустріти різні тлумачення даного поняття. Але при цьому у всіх випадках під словом «діагностика» розуміють таку діяльність, яка здійснюється на основі отриманого знання про людину, колектив, явища, процеси і містить в собі відповідний аналіз і рекомендації. Як і педагогічний контроль педагогічна діагностика є компонентом педагогічної системи, за допомогою яких здійснюють управління освітнім процесом. Метою педагогічної діагностики є інформаційне забезпечення системи управління навчальним процесом щодо вибору змісту і методів навчання.

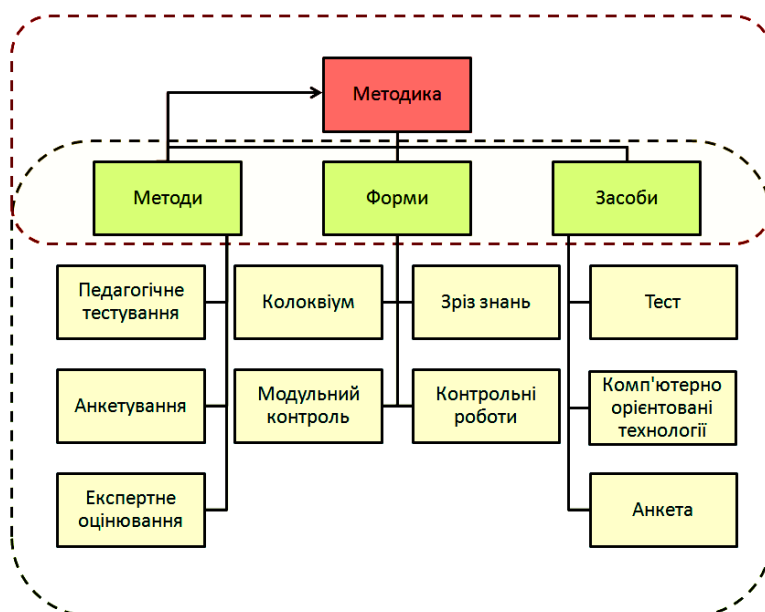
Методи педагогічної діагностики емпірично склалися в ході розвитку педагогічної практики людства. Водночас, педагогічна діагностика протягом тривалого часу мала досить суб'єктивний і несистематизований характер.

Під «методом» слід розуміти «спосіб організації або сукупність прийомів освітньої діяльності», «шлях дослідження або пізнання, спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглядуваного об'єкта» [0, с. 205], «спосіб досягнення мети, упорядкована певним чином діяльність» [0, с. 278], метод комп'ютерної педагогічної діагностики якості знань набутих в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя інформатики слід визначати як сукупність підходів різних методик, які володіють спорідненістю технологічних прийомів або спорідненістю теоретичних систем уявлень, призначених для визначення індивідуальних і групових особливостей, станів і властивостей учасників освітнього процесу та його компонентів засобами комп'ютерно орієнтованих технологій. В свою чергу під «методикою» слід розуміти «технічні прийоми реалізації методу ... на основі конкретного матеріалу і конкретної процедури» [0, с. 290], «вироблення відповідно до завдань і змісту навчання методів, методичних засобів і організаційних форм навчання» [0, с. 206], методика комп'ютерної педагогічної діагностики якості знань набутих в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя інформатики слід розуміти як конкретну процедуру, сукупність технічних засобів, методів та прийомів визначення індивідуальних і групових особливостей, станів і властивостей учасників освітнього процесу та його компонентів.

Методика, на відміну від методу, містить конкретні інструкції з проведення педагогічної діагностики, опрацювання даних та інтерпретації результатів. Для розв'язання певних дидактичних проблем, відповідно до цілей, особливостей груп, можливості залучення тих чи інших методів та засобів педагогічної діагностики розробляється та впроваджується в навчальний процес конкретна методика. В рамках одного методу може бути використано деякі аспекти різних методик (Рис. 1).

Для вибору методів і методик комп'ютерної педагогічної діагностики необхідно визначити загальні та конкретні можливості їх застосування в процесі фахової підготовки, їх місце в системі педагогічної діяльності.

Провівши аналіз наукових робіт було виділено такі групи методів педагогічної діагностики, зокрема таких використання яких ґрунтувалось на залученні комп'ютерно орієнтованих технологій.



**Рис. 1. Методи, форми та засоби педагогічної діагностики**

Методи збирання діагностичних відомостей: вхідними даними для педагогічної діагностики є результат спостереження за навчально-виховним процесом, дані педагогічного контролю, та вимоги щодо потрібного рівня якості знань. Методи які слід віднести до цієї групи - це спостереження та опитування (основними традиційними формами опитування є бесіда або інтерв'ю, однак виходячи з головної мети, а це визначення таких методів, які б ґрунтувались на використанні комп'ютерно орієнтованих технологій виділимо такі як анкетування та педагогічне тестування), аналіз результатів педагогічної діяльності.

До методів опрацювання та оцінювання діагностичних відомостей відносяться методи шкалювання, математико статистичного опрацювання, рейтингового оцінювання та кореляційного аналізу.

Методи інтерпретації та накопичення результатів діагностики: інтерпретація узагальнених даних педагогічної діагностики, які представлені у вигляді рекомендацій щодо коригування процесу підготовки фахівця, уявлення про реальний стан, особливості групи або окремої особи. Це можуть бути: результати опрацювання тестів та тестових завдань, бази даних, статистичні таблиці, діаграми, моделі, графіки.

Методи використання результатів діагностики: психолого-педагогічний вплив, координація та планування психолого-педагогічних дій, прогнозування, рекомендації, побажання, вимоги, управлінські рішення.

Методи оцінювання достовірності результатів діагностики: педагогічний контроль, аналіз результатів навчальної діяльності, експертні методи, спостереження, статистичний аналіз.

Для раннього виявлення та прогнозування негативних тенденцій в процесі фахової підготовки, з метою їх упередження, одним із ефективних методів реалізації комп'ютерної педагогічної діагностики є тестування. Як головний засіб комп'ютерної педагогічної діагностики було обрано тест.

У педагогічній діагностиці тест - це стандартизована, обмежена в часі система формалізованих завдань, призначених для встановлення освітнього (фахового) рівня студента. Тести слід розглядати як основний інструмент комп'ютерної педагогічної діагностики, оскільки його вимірювальні можливості значно вищі порівняно з іншими методами.

Що стосується класифікації педагогічних тестів, то немає єдиного підходу до їх класифікації, вона здійснюється за різними критеріями. Найпоширенішою є узагальнена класифікація, за якою класи тестів згруповано за певними ознаками:

1. За процедурою створення:

- стандартизовані – вимірює стандартний набір широко визначених результатів навчання, використовує стандартні інструкції та стандартну методику оцінювання, а також дає змогу порівнювати результат окремого студента з результатами інших студентів, які виконували той самий тест за аналогічних умов;

- не стандартизовані – складаються на базі конкретної теми для перевірки рівня сформованості певних навичок або вмінь, потребують визначення всіх кількісних показників якості.

2. За метою та змістом:

- тести здібностей (оцінювання здатності студента до оволодіння різного виду діяльності діяльністю);



- тести інтелекту (аналізу рівня розвитку пізнавальних процесів та функцій мислення у студентів);
  - тести особистості (оцінювання емоційно-вольових якостей студента);
  - тести досягнень (оцінювання розвитку знань, вмінь та навичок після закінчення навчання).
3. За методологією інтерпретації результатів:
- нормативно-орієнтований (порівняння індивідуальних навчальних результатів з результатами інших студентів групи);
  - критеріально-орієнтовний (грунтується на порівнянні індивідуальних результатів тестування з загальним обсягом знань, який має засвоїти студент на певному етапі навчання).
4. За цілями використання:
- попередній (на початку вивчення дисципліни або окремого змістового модуля);
  - поточний (в процесі вивчення дисципліни);
  - підсумковий (по завершенню вивчення дисципліни).
5. За формою:
- закритого типу;
  - відкритого типу;
  - на встановлення відповідності;
  - на послідовність.
6. За конструкцією:
- однорідний (всі тестові завдання однакової складності);
  - наростаючий (тестові завдання розташовані в міру зростання складності);
  - адаптивний (тест є системою завдань, в якій вибір чергового завдання залежить від відповіді на попереднє).
7. За призначенням:
- навчальний.
  - прогнозуючий;
  - контролюючий;
  - класифікаційний;
  - інтегративний (моделюють професійну діяльність);
  - гомогенний (для вимірювання знань за однією дисципліною);
  - гетерогенний (для вимірювання знань за декількома дисциплінами);
8. За способом надання:
- бланкові;
  - апаратурні;
  - практичні;
  - комп'ютерні.
9. За характером дій:
- вербальні;
  - невербальні.
10. За формою тестування
- індивідуальні;
  - групові;
  - масові.

Л. Банкевич та Л. Бечмен, пропонують класифікувати педагогічні тести відповідно до мети тестування:

- тест на визначення сформованості загальних умінь;
- тест успішності;
- діагностичний тест;
- тест визначення здібностей.

Наприклад в праці [0] наведена така класифікація педагогічних тестів:

- анкета;
- тест на сприйняття;
- тест здібностей;
- тест умінь і навичок;
- естетичний тест (уподобання);
- проєктивний тест;
- ситуаційний тести;
- соціально-психологічний тренінг;
- організаційно-діяльна гра;

- фізіологічний тест;
- фізичний тест;
- випадкове спостереження.

Тест виступає інструментальним засобом освітніх вимірювань. Власне вимірювання є метод, за допомогою якого здійснюється надання кількісного значення критерію який досліджується. Методом оцінювання тесту є шкалювання, за допомогою шкалювання визначається яким чином вимірювана величина набуває кількісного значення.

Конструювання тестів для педагогічної діагностики якості знань набутих в процесі фахової підготовки вимагає високого рівня психолого - педагогічної компетентності викладача, а у випадках застосування комп'ютерно орієнтованих технологій, ще і спеціальної підготовки. Ця робота пов'язана з добором завдань, забезпеченням надійності та обгрунтованості даних. Тут мають бути враховані вікові характеристики, склад груп, етапи дослідження, умови проведення, мотиваційний настрій.

Проведення комплексної експертизи якості тестів дозволить поліпшити якість тестових матеріалів на етапі їх розроблення і сформувати банк стандартизованих тестових завдань та тестів, що забезпечить контрольно-оцінювальні процедури надійними і валідними тестовими вимірниками.

Аналізуючи результати тестування групи студентів, викладач має можливість здобути різні відомості, зокрема:

- визначити рейтинг студентів для порівняння їх успішності і діагностики реального стану;
- виявити структуру знань кожного учасника тестування на діяльній рівні;
- виявити, порівнюючи результати тестування і поточну успішність з дисципліни, особливості конкретного студента, пов'язані з недостатньою сформованістю певних навичок роботи з тестовим матеріалом, психологічною неготовністю до незалежної оцінки навчальних досягнень, відсутністю правильної мотивації;
- виявити недостатність засвоєння теми чи розділу;
- визначити коректність тесту і повноту виконання ним своїх завдань;
- диференціювати студентів за рівнями підготовленості для оптимізації індивідуального підходу у побудові процесу навчання.

Впровадження тестових технологій в навчальний процес істотно змінює роль викладача: від функції передачі знань і подальшого контролю здійснюється плавний перехід до співпраці зі студентами.

Поруч з педагогічним тестом одним з важливих методів педагогічної діагностики є анкетування, воно є одним із способів діагностики якостей особистості студента. Анкета - це структурно організований набір запитань, кожне з яких логічно пов'язаний з центральним завданням діагностики. Запитання анкети можуть стосуватися фахової спрямованості, моральних і психологічних якостей особистості та ін. Анкетування ґрунтуються на самооцінюванні опитуваними своїх властивостей і якостей. Форма відповіді - оцінка в балах тієї чи іншої особистісної властивості. Оцінювання соціально-психологічних та особистісних якостей може проводитися групою експертів.

Метод експертного оцінювання є одним з ефективних методів педагогічної діагностики, оскільки дозволяє провести кількісне або якісне оцінювання тих чи інших якостей майбутніх фахівців, без суб'єктивного самооцінювання. Він ґрунтується на судженнях професорсько-викладацького складу і самих студентів про рівень розвитку певних якостей студента.

Мету комп'ютерної педагогічної діагностики можна визначити як розроблення методів всебічного дослідження ознак, проблем педагогічного процесу та забезпечення валідності, надійності та достовірності їх результатів з використання комп'ютерно орієнтованих технологій освітніх вимірювань. Таким чином, комп'ютерна педагогічна діагностика через використання певних методів та методик стає інструментом для здійснення коригувальних дій, спрямованих на підвищення ефективності навчального процесу та якості навчання. Комп'ютерна педагогічна діагностика сприяє оперативному здобуттю даних з високою точністю їх вимірювання, однак слід зазначити що вона не має повністю замінити традиційні методи, навпаки для отримання достатньо повних та максимально вірогідних відомостей про суб'єкт діагностування вона має доповнювати традиційні методи.

Завдання комп'ютерної педагогічної діагностики визначимо як розроблення методів розпізнавання стану групи чи окремої особистості шляхом фіксації її визначальних характеристик автоматизованими системами освітніх вимірювань, їх співставлення із тенденціями педагогіки для прогнозування поведінки досліджуваного об'єкта, інтерпретація результатів з метою самоконтролю та впливу на поведінку студентів та прийняття коригувальних рішень.

**Висновки.** Автоматизація процесу педагогічної діагностики вимагає не тільки знання психолого-педагогічних основ навчання студентів, а й додаткової обізнаності в сфері комп'ютерно орієнтованих технологій та математичній статистиці. Тому наступними кроками дослідження, після визначення сутності та специфіки методів та методик педагогічної діагностики, а також деяких основних засобів, буде змодельовати та обгрунтувати елементи комплексної системи комп'ютерно орієнтованих технологій освітніх вимірювань як засобу удосконалення фахової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Cattell R.B. Objective Personality and Motivation Tests / R.B. Cattell, F.W. Warbuiton. – Urbana: University of Illinois Press, 1967.
2. Гончаренко С.У. Педагогічний словник: довідкове видання / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997 р. – 366 с.
3. Морозов С.М. Словник іншомовних слів / С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К.: Наукова думка, 2000. – 680 с.
4. Словарь практического психолога. – Минск, 1997.
5. Философский словарь. – М., 1987.

CITED LITERATURE

1. Cattell R.B., Warbuiton F.W. Objective Personality and Motivation Tests / R.B. Cattell, F.W. Warbuiton. – Urbana: University of Illinois Press, 1967.
2. Goncharenko S.U. Teaching vocabulary: reference book / S.U. Goncharenko. – Kyiv: Lybed, 1997. – 366 p. [in Ukrainian]
3. Morozov S.M. Dictionary of foreign words / S.M. Morozov, L.M. Shkaraputa. – Kyiv: Naukova Dumka, 2000. – 680 p. [in Ukrainian]
4. Dictionary of Practical Psychology. – Minsk, 1997. [in Russian]
5. Philosophical Dictionary. – Moscow, 1987. [in Russian]

УДК 531/534 (075.8)

## ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ЗАГАЛЬНИХ УМОВ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ СТАТИКИ АБСОЛЮТНО ТВЕРДОГО ТІЛА НА РІВНОВАГУ ДОВІЛЬНОЇ ПРОСТОРОВОЇ СИСТЕМИ СИЛ

А.І. ТКАЧУК

*В статті розглянуті особливості вивчення загальних умов розв'язування задач статичної абсолютно твердого тіла на рівновагу довільної просторової системи сил шляхом використання алгоритмізації послідовності аналітичного розв'язку. Даний підхід дає можливість майбутнім вчителям технологічної освіти при вивченні такого розділу технічної механіки, як статика абсолютно твердого тіла, більш повноцінно засвоювати матеріал та виробити ефективну систему знань, умінь і навичок, необхідних при вивченні наступних розділів: опору матеріалів, теорії механізмів і машин, деталей машин.*

**Ключові слова:** технічна механіка, статика абсолютно твердого тіла, система збіжних сил, алгоритм розв'язку задач.

Наукові основи технічної підготовки вчителів з технологічної освіти є базовою і системотвірною ланкою у формуванні їхніх професійних знань та умінь, що зумовлює внесення відповідних змін та коректив у зміст навчальних дисциплін техніко-технологічного циклу. Аналіз системи професійної підготовки вчителів технологічної освіти у вищих навчальних закладах засвідчив, що рівень технічної підготовки майбутніх учителів є недостатнім для кваліфікованого виконання своїх обов'язків у сучасних умовах, які позначені переорієнтацією трудового навчання на проектно-технологічну діяльність учнів [1].

Розв'язанню практичних проблем реформування змісту технологічної освіти та розробці теоретико-методичних засад підготовки вчителів присвячені дослідження В.Гусєва, Р.Гуревича, О.Коберника, О.Коваленко, Г.Кондратюка, Г.Левченка, В.Мадзігона, В.Сидоренка, В.Стешенка, Г.Терещука та інших [2].

Одним із основних шляхів реформування освіти, визначених Державною національною програмою «Освіта. Україна XXI століття», є запровадження у навчальний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень. Пріоритетними в освіті є нове ставлення до знань та інтелекту підростаючого покоління.

З огляду на це, актуальним є питання розробки наукових засад технічної підготовки майбутніх вчителів технологічної освіти, що потребує теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки ефективності структурних змін у навчальних програмах і посібниках з технічних навчальних дисциплін.

Відповідно до вимог Болонського процесу, технічна підготовка вчителів технологічної освіти потребує нового підходу до формування її змісту. За таких умов здійснюється безпосередній вплив досягнень сучасних вимог до професійної підготовки вчителів на зміст освіти, пов'язаний із рівнем науково-технічного прогресу, а також непрямий — за рахунок виникнення сучасних виробничих та інформаційних технологій [3].

«Статика абсолютно твердого тіла» — перший розділ курсу «Технічна механіка», який є однією з головних професійно-орієнтованих дисциплін для майбутніх учителів зі спеціальності «0101 Педагогічна освіта. 6.010103 Технологічна освіта» [4]. Вивчення цього розділу забезпечує підготовку студентів до оволодіння методичними знаннями та уміннями конструкторсько-технологічного характеру, що будуть їм необхідні при вивченні таких наступних розділів, як «Опір матеріалів», «Теорія механізмів і машин», «Деталі машин».

Навчальним планом на вивчення розділу «Технічна механіка» передбачено 180 годин: 52 години лекцій, 16 годин практичних та 112 годин — на самостійне опрацювання матеріалу. Підвищення ефективності підготовки майбутнього фахівця, на наш погляд, полягає в пошуку шляхів

оптимального використання різних засобів, методів та форм засвоєння навчального матеріалу. У цій роботі показано ефективний метод поліпшення рівня засвоєння матеріалу через алгоритмізацію послідовності аналітичного розв'язування задач на прикладі вивчення однієї з тем дисципліни — «Рівновага довільної просторової системи сил» [5].

Так, при вивченні загальних умов розв'язування задач статички на рівновагу збіжної системи сил, нами запропонована наступна послідовність:

1. Прочитавши умову задачі та виписавши вихідні дані, слід визначити об'єкт дослідження, тобто те тіло (точку), рівновагу якого слід розглянути в даній задачі.

2. Зобразити (розставити) у вигляді векторів усі діючі на дане тіло (і тільки на дане тіло) активні сили і реакції в'язей. При визначенні напрямку реакцій в'язей і зображенні цих сил на малюнку слід дотримуватись вимог, що наведені в п. 2.2 лекції № 2 [5]. Розподілені навантаження слід замінити зосередженими силами (див. п. 2.3 лекції № 2).

3. Звільнити від в'язей вибране тіло і замінити їх дію реакціями в'язей. Звільнене від в'язей тіло з прикладеною до нього системою активних сил і реакцій слід зображати окремо (коли буде набутий достатній навичок, можна вибране тіло виділяти з конструкції подумки і зображати всі діючі на нього активні сили і реакції в'язей на загальному рисунку).

4. Розглянути рівновагу даного твердого тіла як вільного з урахуванням активних сил і реакцій в'язей.

5. Визначити тип системи сил, що діють на отримане вільне тіло.

6. Вибрати систему осей декартових координат. При виборі системи координат, слід одну з координатних осей направляти перпендикулярно до лінії дії однієї або, якщо можливо, двох невідомих сил, оскільки, в такому випадку, їх проекції на дану вісь будуть рівні нулю.

7. Скласти таблицю, в яку занести проекції всіх сил системи на осі координат та моменти цих сил відносно осей координат (це також полегшить перевірку розв'язку та пошуку можливої помилки).

8. Додати елементи кожного рядка даної таблиці та прирівнявши суму відповідного рядка до нуля, одержати рівняння рівноваги системи сил.

9. Розв'язати складені рівняння рівноваги тіла відносно невідомих величин. Розв'язок рівнянь рівноваги слід, як правило, проводити до кінця в загальному вигляді. Тоді для шуканих величин будуть одержуватись формули, що дозволяють проаналізувати отримані результати. Числові значення знайдених величин підставляються тільки в кінцеві формули.

10. Перевірити визначені невідомі реакції в'язей шляхом підстановки в рівняння рівноваги.

При складанні рівнянь рівноваги, в які входять моменти сил відносно точок, слід вибрати ці точки так, щоб через них проходили лінії дії однієї або декількох невідомих сил. При складанні рівнянь рівноваги, в які входять моменти сил відносно осей, слід вибрати ці осі так, щоб лінії дії однієї або декількох невідомих сил були паралельні цим осям або їх перетинали.

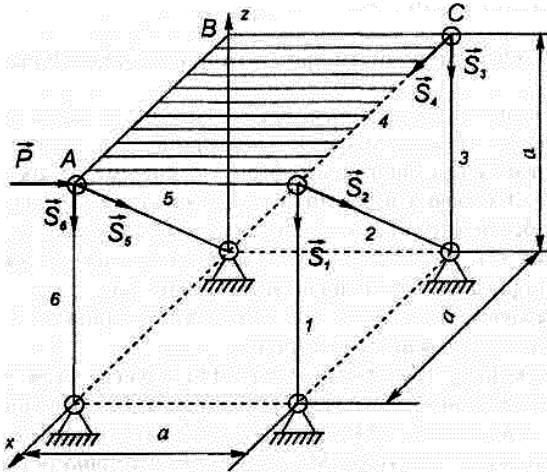
**Аналітичні умови рівноваги довільної просторової системи сил:** для рівноваги довільної просторової системи сил  $(\vec{F}_1, \vec{F}_2, \dots, \vec{F}_n)$  необхідно і достатньо, щоб алгебраїчні суми проекцій всіх сил

системи на три взаємно перпендикулярні координатні осі  $\left( \sum_{i=1}^n F_{ix}, \sum_{i=1}^n F_{iy}, \sum_{i=1}^n F_{iz} \right)$  і алгебраїчні суми

моментів цих сил відносно координатних осей  $\left( \sum_{i=1}^n M_x(\vec{F}_i), \sum_{i=1}^n M_y(\vec{F}_i), \sum_{i=1}^n M_z(\vec{F}_i) \right)$  дорівнювали

нулю —

$$\begin{cases} F_{0x} = F_{1x} + F_{2x} + \dots + F_{nx} = \sum_{i=1}^n F_{ix} = 0; \\ F_{0y} = F_{1y} + F_{2y} + \dots + F_{ny} = \sum_{i=1}^n F_{iy} = 0; \\ F_{0z} = F_{1z} + F_{2z} + \dots + F_{nz} = \sum_{i=1}^n F_{iz} = 0; \\ M_{0x} = M_x(\vec{F}_1) + M_x(\vec{F}_2) + \dots + M_x(\vec{F}_n) = \sum_{i=1}^n M_x(\vec{F}_i) = 0; \\ M_{0y} = M_y(\vec{F}_1) + M_y(\vec{F}_2) + \dots + M_y(\vec{F}_n) = \sum_{i=1}^n M_y(\vec{F}_i) = 0; \\ M_{0z} = M_z(\vec{F}_1) + M_z(\vec{F}_2) + \dots + M_z(\vec{F}_n) = \sum_{i=1}^n M_z(\vec{F}_i) = 0, \end{cases} \quad (1)$$



де  $F_{0x}, F_{0y}, F_{0z}$  і  $M_{0x}, M_{0y}, M_{0z}$  — проекції відповідно головного вектора  $\vec{F}_0$  і головного моменту  $\vec{M}_0$  на осі координат;  $F_{ix}, F_{iy}, F_{iz}$  — проекції сили  $\vec{F}_i$  на осі координат;  $M_x(\vec{F}_i) = y_i \cdot F_{iz} - z_i \cdot F_{iy}$ ,  $M_y(\vec{F}_i) = z_i \cdot F_{ix} - x_i \cdot F_{iz}$ ,  $M_z(\vec{F}_i) = x_i \cdot F_{iy} - y_i \cdot F_{ix}$  — моменти сили  $\vec{F}_i$  відносно координатних осей;  $x_i, y_i, z_i$  — проекції радіус-вектора  $\vec{r}_i$  на координатні осі (координати точки  $A_i$  прикладання сили  $\vec{F}_i$ ), а система рівнянь (1) і с

рівняннями рівноваги.

Як приклад застосування алгоритму для аналітичного розв'язку задачі на рівновагу просторової збіжної системи сил, розглянемо наступне: знайти зусилля в шести опорних стрижнях, що підтримують квадратну плиту ABCD, при дії горизонтальної сили P вздовж сторони AD. Розміри вказані на рис. 1. Вагою плити і стрижнів нехтувати. Опорні стрижні прикріплені до плити і нерухомих пристроїв сферичними шарнірами.

Рис. 1.

Дано:

- $\vec{P}$ ,
- $AB = CD = a$ ,
- $AD = BC = a$

$\vec{S}_1, \vec{S}_2, \vec{S}_3$ ,

$\vec{S}_4, \vec{S}_5, \vec{S}_6$  — ?

Розв'язання:

1. Об'єктом дослідження вибираємо квадратну плиту ABCD, рівновагу якої і будемо розглядати в даній задачі.
2. Оскільки вагою плити і стрижнів ми нехтуємо, то активною силою, що діє на плиту ABCD, буде лише горизонтальна сила P, яка діє вздовж сторони AD. В'яжми для даної плити ABCD будуть опорні стрижні, що прикріплені до неї і нерухомих пристроїв сферичними шарнірами. Внаслідок

шарнірного закріплення опорних стрижнів їх реакції на плиту направлені вздовж стрижнів.

Позначимо ці реакції у відповідності з номерами стержнів, тобто  $\vec{S}_1, \vec{S}_2, \vec{S}_3, \vec{S}_4, \vec{S}_5, \vec{S}_6$ , та направимо їх вздовж стрижнів вниз від плити — вважатимемо, що всі стрижні стиснуті (якщо напрямок якоїсь з реакцій стрижнів вибрано протилежний від дійсного, то в розв'язку його значення буде від'ємним).

3. Звільняємо від в'язей вибране тіло і замінюємо їх дію реакціями в'язей (вибране тіло виділяємо з конструкції подумки і зображаємо всі діючі на нього сили на загальному рисунку).

4-5. Розглянемо рівновагу даного абсолютно твердого тіла як вільного з урахуванням активної сили і реакцій в'язей. На плиту ABCD діє довільна просторова зрівноважена система семи сил  $(\vec{P}, \vec{S}_1, \vec{S}_2, \vec{S}_3, \vec{S}_4, \vec{S}_5, \vec{S}_6)$ .

6. Вибираємо систему осей декартових координат, таким чином, щоб: опорні стрижні під № 1, 3, 4 та 6 були перпендикулярні осі X; опорні стрижні під № 1, 2, 3, 5 та 6 були перпендикулярні осі Y; опорні стрижні під № 1, 3 та 6 були паралельні осі Z (див. рис. 1). Це значно спрощує розрахунки.

7. Складаємо таблицю, в яку заносимо проекції всіх сил системи на осі координат та моменти цих сил відносно осей координат:

	$\vec{S}_1$	$\vec{S}_2$	$\vec{S}_3$	$\vec{S}_4$
X	$S_{1x} = 0$	$S_{2x} = -S_2 \cos 45^\circ$	$S_{3x} = 0$	$S_{4x} = 0$
Y	$S_{1y} = 0$	$S_{2y} = 0$	$S_{3y} = 0$	$S_{4y} = -S_4 \cos 45^\circ$
Z	$S_{1z} = -S_1$	$S_{2z} = -S_2 \cos 45^\circ$	$S_{3z} = -S_3$	$S_{4z} = -S_4 \cos 45^\circ$
$M_x$	$M_x(\vec{S}_1) = -S_1 \cdot a$	$M_x(\vec{S}_2) = -S_2 \cdot a \cdot \cos 45^\circ$	$M_x(\vec{S}_3) = -S_3 \cdot a$	$M_x(\vec{S}_4) = 0$

$M_y$	$M_y(\vec{S}_1) = S_1 \cdot a$	$M_y(\vec{S}_2) = 0$	$M_y(\vec{S}_3) = 0$	$M_y(\vec{S}_4) = 0$
$M_z$	$M_z(\vec{S}_1) = 0$	$M_z(\vec{S}_2) = S_2 \cdot a \cdot \cos 45^\circ$	$M_z(\vec{S}_3) = 0$	$M_z(\vec{S}_4) = 0$

	$\vec{S}_5$	$\vec{S}_6$	$\vec{P}$
$X$	$S_{5x} = -S_5 \cdot \cos 45^\circ$	$S_{6x} = 0$	$P_x = 0$
$Y$	$S_{5y} = 0$	$S_{6y} = 0$	$P_y = P$
$Z$	$S_{5z} = -S_5 \cdot \cos 45^\circ$	$S_{6z} = -S_6$	$P_z = 0$
$M_x$	$M_x(\vec{S}_5) = 0$	$M_x(\vec{S}_6) = 0$	$M_x(\vec{P}) = -P \cdot a$
$M_y$	$M_y(\vec{S}_5) = 0$	$M_y(\vec{S}_6) = S_6 \cdot a$	$M_y(\vec{P}) = 0$
$M_z$	$M_z(\vec{S}_5) = 0$	$M_z(\vec{S}_6) = 0$	$M_z(\vec{P}) = P \cdot a$

8. Додаючи елементи кожного рядка даної таблиці та прирівнюючи суму відповідного рядка до нуля, одержимо умови рівноваги просторової системи довільно розміщених сил  $(\vec{P}, \vec{S}_1, \vec{S}_2, \vec{S}_3, \vec{S}_4, \vec{S}_5, \vec{S}_6)$ , що діють на плиту  $ABCD$ , в аналітичній формі (вираз (1)):

$$\begin{aligned}
 1. \sum_{i=1}^n S_{ix} &= S_{1x} + S_{2x} + S_{3x} + S_{4x} + S_{5x} + S_{6x} + P_x = 0, \Rightarrow \\
 &\Rightarrow 0 - S_2 \cdot \cos 45^\circ + 0 + 0 - S_5 \cdot \cos 45^\circ + 0 + 0 = 0; \\
 2. \sum_{i=1}^n S_{iy} &= S_{1y} + S_{2y} + S_{3y} + S_{4y} + S_{5y} + S_{6y} + P_y = 0, \Rightarrow \\
 &\Rightarrow 0 + 0 + 0 - S_4 \cdot \cos 45^\circ + 0 + 0 + P = 0; \\
 3. \sum_{i=1}^n S_{iz} &= S_{1z} + S_{2z} + S_{3z} + S_{4z} + S_{5z} + S_{6z} + P_z = 0, \Rightarrow \\
 &\Rightarrow -S_1 - S_2 \cdot \cos 45^\circ - S_3 - S_4 \cdot \cos 45^\circ - S_5 \cdot \cos 45^\circ - S_6 + 0 = 0; \\
 4. M_x(\vec{S}_1) + M_x(\vec{S}_2) + M_x(\vec{S}_3) + M_x(\vec{S}_4) + M_x(\vec{S}_5) + M_x(\vec{S}_6) + M_x(\vec{P}) &= 0, \Rightarrow \\
 &\Rightarrow -S_1 \cdot a - S_2 \cdot \cos 45^\circ \cdot a - S_3 \cdot a + 0 + 0 + 0 - P \cdot a = 0; \\
 5. M_y(\vec{S}_1) + M_y(\vec{S}_2) + M_y(\vec{S}_3) + M_y(\vec{S}_4) + M_y(\vec{S}_5) + M_y(\vec{S}_6) + M_y(\vec{P}) &= 0, \Rightarrow \\
 &\Rightarrow S_1 \cdot a + 0 + 0 + 0 + 0 + S_6 \cdot a + 0 = 0; \\
 6. M_z(\vec{S}_1) + M_z(\vec{S}_2) + M_z(\vec{S}_3) + M_z(\vec{S}_4) + M_z(\vec{S}_5) + M_z(\vec{S}_6) + M_z(\vec{P}) &= 0, \Rightarrow \\
 &\Rightarrow 0 + S_2 \cdot \cos 45^\circ \cdot a + 0 + 0 + 0 + 0 + P \cdot a = 0.
 \end{aligned}$$

9-10. Розв'язуючи ці рівняння рівноваги, одержимо:

а) з шостого рівняння  $S_2 = -\frac{P \cdot a}{a \cdot \cos 45^\circ} = -\frac{P}{\frac{1}{\sqrt{2}}} = -\sqrt{2} \cdot P$ ;

б) з другого рівняння  $S_4 = \frac{P}{\cos 45^\circ} = \frac{P}{\frac{1}{\sqrt{2}}} = \sqrt{2} \cdot P$ ;

в) з першого рівняння  $S_5 = -S_2 = \sqrt{2} \cdot P$ ;

г) поділивши четверте рівняння на  $a$  та віднявши від третього рівняння четверте

$$-S_1 - S_2 \cdot \cos 45^\circ - S_3 - S_4 \cdot \cos 45^\circ - S_5 \cdot \cos 45^\circ - S_6 = 0$$

$$-S_1 - S_2 \cdot \cos 45^\circ - S_3 - P = 0$$

одержимо  $P - S_4 \cdot \cos 45^\circ - S_5 \cdot \cos 45^\circ - S_6 = 0$ , або

$$S_6 = P - S_4 \cdot \cos 45^\circ - S_5 \cdot \cos 45^\circ = P - \sqrt{2} \cdot P \cdot \frac{1}{\sqrt{2}} - \sqrt{2} \cdot P \cdot \frac{1}{\sqrt{2}} = -P$$

д) з п'ятого рівняння  $S_1 = -S_6 = P$ ;

е) з четвертого рівняння

$$S_3 = -S_1 - S_2 \cdot \cos 45^\circ - P = -P - (-\sqrt{2} \cdot P) \cdot \frac{1}{\sqrt{2}} - P = -P.$$

Реакції  $\vec{S}_1, \vec{S}_4, \vec{S}_5$  стрижнів під № 1, 4 та 5 відповідно одержано зі знаком «плюс», а це значить, що зроблене припущення про їх напрямок правильне — вони направлені вниз а стрижні працюють на розтяг. Реакції  $\vec{S}_2, \vec{S}_3, \vec{S}_6$  опорних стрижнів під № 2, 3 та 6 відповідно одержано зі знаком «мінус», а це значить, що зроблене припущення про їх напрямок неправильне — вони в даних умовах рівноваги плити  $ABCD$  направлені в протилежну сторону а стрижні працюють на стиск.

$$\text{Відповідь: } S_1 = P, S_2 = -\sqrt{2} \cdot P, S_3 = S_6 = -P, S_4 = S_5 = \sqrt{2} \cdot P.$$

Таким чином, розглянутий метод поліпшення рівня засвоєння матеріалу шляхом алгоритмізації послідовності аналітичного розв'язування задач статички абсолютно твердого тіла можна використовувати як під час проведення практичних занять з технічної механіки, так і при проведенні усіх інших форм занять.

Цей вид систематизації інформації, на нашу думку, можна використовувати для вивчення великої кількості тем даного курсу, що повинно приводити, як свідчить досвід, до поліпшення ефективності вивчення матеріалу та розвитку мислення. Водночас запропонований підхід повністю відповідає ключовим тенденціям парадигми сучасної освіти: не формування у студентів набору знань, умінь і навичок з відповідних дисциплін, а формування системи та структури мислительної та практичної діяльності, яка дасть змогу їм самостійно орієнтуватись в потоці навчальної та науково-технічної інформації, вільно адаптуватися в нових соціально-економічних і технічних умовах.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Корець М.С. Професійна спрямованість фундаментальних навчальних дисциплін у фаховій підготовці вчителів технологій / М.С. Корець // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 49-53.
2. Корець М.С. Науково-технічна підготовка вчителів для освітньої галузі «Технології»: монографія / М.С. Корець. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. – 258 с.
3. Цвілик С.Д. Методологічні аспекти наступності графічної підготовки вчителя трудового навчання у педагогічних вищих навчальних закладах / С.Д. Цвілик // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / [редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін.]. – Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2005. – Вип.7. – С. 472-479.
4. Програми вищих педагогічних закладів освіти: Технічна механіка [для студентів спеціальності 7.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання»] / [укл.: Ю.П. Колосветов, М.С. Корець, І.Г. Трегуб]. – К.: УДПУ ім. М.П. Драгоманова, 1998. – 12 с.
5. Теоретична механіка. Статика абсолютно твердого тіла: курс лекцій; навч. посіб. [для студентів вищих педагогічних навчальних закладів спеціальності „Трудове навчання (Технічна праця)“] / А. І. Ткачук. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2008. – Ч. I. – 216 с.

#### CITED LITERATURE

1. Koretz M.S. Professional orientation of the fundamental disciplines in professional training teachers technology / M.S. Koretz // Higher Education of Ukraine. – 2006. – № 1. – P. 49-53. [in Ukrainian]
2. Koretz M.S. Scientific and technical training of teachers for the educational sector «Technology»: monograph / M.S. Koretz. – Kyiv: NPU named after M.P. Dragomanov, 2002. – 258 p. [in Ukrainian]
3. Tsvilyk S.D. Methodological aspects of graphic training continuity of a teacher of labor training in pedagogical higher educational institutions / S.D. Tsvilyk // Modern technology and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems: coll. sciences. Avenue / [editorial board.: IA Zyazyun (chairman) and others]. – Kyiv - V.: LTD «Glider», 2005. – V.7. – P. 472-479. [in Ukrainian]
4. Programmes of higher pedagogical educational institutions: technical manual [for students of specialty 7.010103 «Pedagogy and Methods of Secondary Education. Career education»] / [ed.: YP Kolosvetova, MS Koretz, IG Trehub]. – Kyiv: USPU named after M.P. Dragomanov, 1998. – 12 p. [in Ukrainian]
5. Tkachuk A.I. Theoretical Mechanics. Statics of an absolute solid: Lectures. textbook [for students of higher educational establishments in «Employment training (technical work)»] / A.I. Tkachuk. – Kirovograd: RIO KSPU named after V. Vynnychenko. – 2008. – Part I. – 216 p. [in Ukrainian]

УДК 378.14

## МЕТОДИЧНА ГОТОВНІСТЬ ЯК РЕЗУЛЬТАТ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

**Н.Б. ГРИЦАЙ**

*У статті розглянуто методичну готовність як мету і результат методичної підготовки студентів у вищому навчальному закладі. З'ясовано зміст поняття «методична готовність», встановлено відмінність між поняттями «методична готовність» та «методична компетентність», визначено рівні методичної готовності майбутніх учителів біології.*

*Ключові слова: методична підготовка, методична готовність, методична компетентність, рівні методичної готовності, майбутні вчителі біології.*

**Постановка проблеми.** Реформування вищої освіти в Україні передбачає підвищення якості підготовки майбутніх педагогів. Сучасному суспільству потрібні висококваліфіковані компетентні фахівці, які готові до виконання професійної діяльності у різноманітних умовах, здатні приймати нестандартні рішення, запроваджувати у навчально-виховний процес нові наукові досягнення, творчо підходити до розв'язання педагогічних задач.

У професійній підготовці майбутніх учителів біології важливе значення надається методичній складовій. Під час методичної підготовки відбувається засвоєння знань з методики навчання біології, формування методичних умінь і навичок, розвиток методичного мислення, вироблення індивідуального методичного стилю. Метою методичної підготовки є формування у студентів методичної готовності до виконання професійної діяльності в системі шкільної біологічної освіти. Погоджуємося з думкою науковців про те, що «готовність студента-випускника – це суттєва передумова ефективності його діяльності після закінчення ВНЗ» [6, с. 337].

**Аналіз актуальних досліджень.** Готовність до професійної діяльності досліджувало багато вчених, як-от: К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Божович, В. Бондар, Л. Виготський, А. Деркач, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандилович, І. Кон, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, О. Леонтєв, А. Ліненко, С. Максименко, Д. Мазоха, В. Мерлін, В. Моляко, В. М'ясищев, С. Ніколаєнко, К. Платонов, С. Рубінштейн, В. Сластьонін та ін.

Методичну готовність учителя розглядали С. Десненко, В. Земцова, Н. Зеленко, Л. Орлова, В. Селютин, О. Таможня та ін.

Досліджуючи проблему методичної підготовки майбутніх учителів біології, зокрема формування їхньої методичної готовності, можна з упевненістю стверджувати, що вона вивчена недостатньо. Тому в контексті пропонованого наукового пошуку важливо визначити компоненти методичної готовності, рівні та етапи її формування у ВНЗ.

**Мета** статті полягає у розкритті сутності методичної готовності майбутніх учителів біології до виконання професійної діяльності в системі шкільної біологічної освіти.

**Завдання:** на підставі аналізу науково-педагогічної літератури сформулювати визначення поняття «методична готовність учителя біології»; встановити відмінності між поняттями «методична готовність» та «методична компетентність»; визначити компоненти та рівні методичної готовності майбутніх учителів біології.

**Виклад основного матеріалу.** Методична підготовка майбутніх учителів біології – це цілеспрямоване засвоєння системи методичних, знань, умінь і навичок майбутніх фахівців у контексті розв'язання методичних задач зі шкільного курсу біології.

У науково-педагогічних дослідженнях результатом методичної підготовки вважають методичну готовність (С. Десненко, Н. Зеленко, В. Земцова, Л. Орлова, Г. Саранцев) або методичну компетентність (П. Васильєва, І. Титова, Н. Верещагіна, Т. Ковбаса), причому деякі вчені ототожнюють ці поняття.

Готовність – це стан відносної завершеності процесу підготовки. Він залежить від сукупності засвоєних знань, умінь і навичок, індивідуальних особливостей особистості, типу вищої нервової діяльності та умов, за яких відбувається діяльність. Крім того, у наукових джерелах готовність розглядають як якість особистості, як психічний стан, як комплекс здібностей, як особистісне утворення, як прояв індивідуально-особистісних якостей тощо.

Зокрема, С. Бризгалова тлумачить готовність учителя як цілісне динамічне особистісне утворення, сформоване у результаті спеціального навчання, що містить у своїй структурі взаємопов'язані і взаємозалежні науково-теоретичний, практичний та психологічний елементи [2, с. 32].

О. Біда вважає, що готовність студентів до застосування фахових знань у педагогічній практиці – «інтегрована, динамічна якість особистості випускника, що передбачає функціонування мотиваційного, змістового та процесуального її компонентів і проявляється у повноті засвоєння студентами теоретичних знань із дисциплін біологічного та психолого-педагогічного циклів, методичній підготовці



студентів до передачі теоретичних знань, в умінні проектувати навчально-виховний процес на основі використання сучасних методів і технологій навчання» [1, с. 311].

За твердженням М. Дьяченка і Л. Кандибовича, готовність студента як професійно важлива якість особистості є складним психологічним утворенням і охоплює у стійкій єдності такі компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий та оцінювальний [6, с. 337].

К. Дурай-Новакова розглядає професійну готовність як складне структурне утворення, яке складають позитивні установки, мотиви та засвоєні цінності учительської професії (центральне ядро), а також професійно важливі риси характеру, педагогічні здібності, сукупність професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, певний досвід їх використання на практиці [5].

Важливою складовою професійної готовності майбутнього педагога є методична готовність. У цьому випадку поняття «професійна готовність» родово відносно поняття «методична готовність». Тому вищезазначені дефініції готовності як професійно важливої якості і як психічного стану особистості цілком можливо застосовувати до поняття методичної готовності, але з урахуванням її специфіки.

Методична готовність є і метою, і результатом методичної підготовки майбутніх учителів біології у вищому навчальному закладі.

В. Селютин визначає методичну готовність учителя як стан його практичних можливостей (стан підготовленості) перед майбутнім залученням до навчального процесу, що характеризує рівень оволодіння методикою навчання [13].

Н. Соловова вживає поняття «методична готовність» у вужчому значенні як наявність методичних знань, умінь класифікувати і систематизувати методичні явища, виділяти методичні проблеми, аналізувати і вирішувати їх, засвоюючи методичний досвід. У дослідженні Н. Соловової методична готовність є одним із критеріїв методичної компетентності [16].

Аналізуючи значення поняття «методична готовність», необхідно з'ясувати його відмінність від поняття «методична компетентність».

На погляд С. Шишова, компетентність – загальна здатність та готовність особистості до діяльності, заснована на знаннях і досвіді, що набуті завдяки навчання, орієнтовані на самостійну участь особистості в навчально-пізнавальному процесі, а також спрямовані на її успішне залучення до трудової діяльності [20].

А. Маркова у своїх наукових публікаціях поняття «компетентність» і «готовність» визначає як зв'язок між внутрішнім потенціалом та реальним його втіленням (внутрішньою сутністю і зовнішнім виявом) [10].

У багатьох посібниках професійну компетентність трактують як єдність теоретичної та практичної готовності педагога до виконання професійної діяльності [12, с. 40]. Відтак, методичну компетентність учителя розглядають як теоретичну й практичну готовність до проведення занять з певного предмета за різними навчальними комплектами, що виявляється у сформованості системи дидактико-методичних знань і вмінь з окремих розділів та тем курсу, окремих етапів навчання й досвіду їх застосування (дидактико-методичних компетенцій), спроможність ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні завдання [15].

В. Шаган сформулювала подібне тлумачення методичної компетентності викладача: «...це інтегральна професійно-особистісна характеристика педагога, виражена в його готовності виконувати усі необхідні функції та досягати високих результатів у педагогічній діяльності, реалізуючись в ній особистісно та професійно» [18, с. 11].

С. Вітвицька запропонувала таку ієрархію понять: компетенція → компетентність → готовність → майстерність → професіоналізм, що дає можливість простежити взаємозв'язок, взаємозалежність, поступове нарощування та розширення знань, умінь, навичок, збагачення ерудиції, вдосконалення якостей та властивостей особистості вчителя, педагога [4, с. 14].

Іншою є думка Ю. Сенька, який вказує, що результатом професійної підготовки є готовність випускника вищої педагогічної школи до педагогічної діяльності, а результатом професійної педагогічної освіти, яка не обмежується підготовкою студента у ВНЗ, є професійна компетентність [14, с. 36]. За словами вченого, компетентність передбачає *високий рівень* володіння складовими готовності (курсив наш – Н.Г.) і низку інших компонентів. Ю. Сенько стверджує, що готовність до професійної діяльності як новоутворення майбутнього педагога є фундаментом його професійної компетентності. Зокрема, він зазначає: «Власне, і готовність, і компетентність – це рівні професійної педагогічної майстерності, ... проте вони не знаходяться у відношенні наслідування: спочатку готовність, потім компетентність [14, с. 68].

Деякі науковці (О. Андрощук, Ф. Думко, О. Тогочинський та ін.) у своїх дослідженнях розглядають компетентність як структурний компонент готовності до конкретного виду діяльності. С. Скворцова, навпаки, стверджує, що теоретична та практична готовність є складовими методичної компетентності вчителя [15].

В. Земцова наголошує, що методична готовність охоплює методичну компетентність, методичне мислення і методичну культуру, а також розвинену потребу в пошуковій (дослідницькій) методичній діяльності та безперервному самовдосконаленні [7].

О. Таможня вважає, що методичну готовність становлять методичне мислення (теоретична складова) і методичні компетенції (практична складова). Причому в дисертації О. Таможньої «методична компетентність» розглядається як синонім категорії «методична готовність» [17, с. 28].

Окрім дослідники компетентністю вважають певний рівень, ступінь, якісний і результативний показник сформованості професійних знань, умінь і навичок. Так, М. Шаталов тлумачить професійно-методичну компетентність учителя як «... рівень методичної підготовки та інтегративно-особистісну характеристику фахівця, що визначатиме її прагнення, готовність і здатність до професійної діяльності, пов'язаної з постановкою і вирішенням проблем і завдань у сфері побудови, організації та управління процесами навчання, розвитку та виховання особистості учня» [19, с. 41].

Подібною думки дотримується О. Ігна, яка наголошує, що методична компетентність – важливий показник рівня методичної підготовки. За її визначенням, методична компетентність учителя (методична майстерність) – це результат психолого-педагогічної, методичної, предметної підготовки, особистого науково-дослідницького та професійного досвіду, що представляє собою інтегративну особистісно-професійну характеристику вчителя, яка виявляється у його педагогічній і науково-методичній діяльності [8, с. 91].

За твердженням О. Лободи, методична компетентність є індикатором визначення готовності до реалізації завдань освіти з урахуванням майбутньої сфери професійної діяльності [9].

На наш погляд, методична компетентність – це своєрідний індикатор, показник, якісно-кількісна характеристика рівня методичної готовності.

Поняття „методична готовність” у пропонованому дослідженні розглядаємо як інтегровану якість особистості, спрямовану на ефективне вирішення освітніх завдань за допомогою сформованої системи методичних знань, умінь та компетенцій і ціннісних ставлень та виконання всіх видів методичної діяльності.

Результати наукового пошуку дали змогу встановити, що методична готовність складається з певних структурних компонентів. У педагогічних дослідженнях виокремлено різноманітні компоненти готовності/методичної готовності, як-от: мотиваційно-ціннісний, змістовно-гносичний, процесуальний, дослідницько-рефлексивний (С. Скворцова) [15]; мотиваційно-особистісний, предметно-змістовий, операційно-діяльнісний, теоретико-методологічний (О. Таможня) [17]; змістовий, діяльнісний, мотиваційний (Л. Орлова) [11] та ін.

У контексті пропонованого дослідження найбільш оптимальним є виділення таких основних компонентів методичної готовності, як мотиваційний, когнітивний і діяльнісний. Мотиваційний компонент передбачає сукупність мотивів і ціннісних ставлень до виконання методичної діяльності, когнітивний – охоплює систему методичних знань, а діяльнісний – методичні уміння, компетенції, які забезпечують якісне виконання професійної діяльності тощо.

Методична готовність майбутніх учителів біології передбачає необхідний і достатній рівень розвитку якостей особистості та методичних знань, умінь та навичок, що забезпечують можливість виконувати всі види педагогічної діяльності. З огляду на це у наукових дослідженнях виокремлюють рівні методичної готовності.

Так, О. Таможня визначила чотири рівні методичної готовності: I – недопустимий, II – критичний; III – допустимий, IV – оптимальний. Кожному рівню відповідає рівень сформованості методичних умінь розв'язувати навчально-методичні задачі та рівень сформованості методичних компетенцій [17]. Н. Верещагіна запропонувала такі рівні сформованості методичної компетентності: нульовий – рівень розрізнених методичних знань і умінь, перший – рівень методичної грамотності, другий – рівень методичної освіченості, третій – рівень методичної майстерності, четвертий – рівень методичної культури. Згідно з її дослідженням, методична компетентність визначає готовність майбутніх фахівців до різних видів методичної діяльності (навчальної, аналітичної, дослідницької та ін.) [3, с. 143].

У результаті теоретичного аналізу вищенаведених наукових джерел встановлено такі рівні методичної готовності майбутнього вчителя біології: низький – рівень розрізнених методичних знань і умінь, середній – рівень методичної грамотності, достатній – рівень методичної освіченості, високий – рівень методичної компетентності. Таким чином, методичну компетентність розглядаємо як високий рівень методичної готовності майбутнього фахівця.

**Висновки.** За результатами проведеного наукового пошуку можна стверджувати, що поняття «методична готовність» та «методична компетентність» не є тотожними, хоча між ними наявний тісний взаємозв'язок. Методична готовність – це мета і результат методичної підготовки майбутніх учителів біології; її визначаємо як інтегровану якість особистості, спрямовану на ефективне вирішення освітніх завдань за допомогою сформованої системи методичних знань, умінь, компетенцій і ціннісних ставлень

та виконання всіх видів методичної діяльності. У контексті дослідження високий рівень методичної готовності називаємо рівнем методичної компетентності.

Перспективами подальших наукових розвідок є виокремлення критеріїв та показників вимірювання методичної готовності майбутніх учителів біології у вищому навчальному закладі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Біда О. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Біда Олена Анатоліївна. – Умань, 2003. – 492 с.
2. Брызгалова С. И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика / С. И. Брызгалова. – Калининград, 2004. – 312 с.
3. Верещагина Н. О. Методическая подготовка бакалавров и магистров в области географического образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Верещагина Наталья Олеговна. – Санкт-Петербург, 2012. – 434 с.
4. Вітвицька С. Особливості побудови професіограми магістра освіти / С. Вітвицька // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – № 5. – С. 9–17
5. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.
6. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : учеб. пособ. для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
7. Земцова В. И. Теоретические основы методической подготовки учителя физики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / В. И. Земцова. – СПб., 1995. – 32 с.
8. Игна О. Н. Структура и содержание методической компетентности учителя иностранного языка / О. Н. Игна // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 1. – С. 90–94.
9. Лобода О. В. До проблеми формування іншомовної методичної компетентності майбутніх вихователів дошкільної освіти / О. В. Лобода // Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс] . – 2013. – Вип. 13. – Режим доступу до збірника : <http://www.psyh.kiev.ua>
10. Маркова А. К. Психологические проблемы повышения квалификации / А. К. Маркова // Педагогика. – 1992. – № 9–10. – С. 65–67.
11. Орлова Л. Н. Система методической подготовки учителей биологии в педагогическом вузе : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Орлова Людмила Николаевна. – Омск, 2005. – 382 с.
12. Педагогіка : учеб. пособие [для студ. пед. учеб. заведений] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
13. Селютин В. Д. Научные основы методической готовности учителя математики к обучению школьников стохастике : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (математика) / В. Д. Селютин. – М., 2002. – 344 с.
14. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. Курс лекций : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Ю. В. Сенько. – М. : Академия, 2000. – 240 с.
15. Скворцова С. О. Динамічна модель процесу формування методичних компетенцій у майбутніх учителів / С. О. Скворцова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 17 (70). – С. 177–183.
16. Соловова Н. В. Управление методической работой вуза в условиях реализации инновационных методических задач : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Соловова Наталья Валентиновна. – Самара, 2011. – 571 с.
17. Таможня Е. А. Система методической подготовки учителя географии в педагогическом вузе в условиях модернизации образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Таможня Елена Александровна. – М., 2010. – 490 с.
18. Шаган В. С. Педагогическое сопровождение процесса развития методической компетентности преподавателя колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / В. С. Шаган. – Ижевск, 2010. – 24 с.
19. Шаталов М. А. Система методической подготовки учителя химии на основе проблемно-интегративного подхода : монография / М. А. Шаталов. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 103 с.
20. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 30–34.

#### CITED LITERATURE

1. Bida O. A. Theoretical and methodological basis for preparing future teachers for natural-science education in elementary school: doctor's thesis: 13.00.04 / Bida Olena Anatoliivna. – Uman, 2003. – 492 p. [in Ukrainian].
2. Bryzgalova S. I. Formation of readiness of the teacher in high school to pedagogical research: theory and practice / S. I. Bryzgalova. – Kaliningrad, 2004. – 312 p. [in Russian].
3. Vereshchagina N. O. Methodical training of bachelors and masters of Geography education: doctor's thesis: 13.00.02 / Natalya O. Vereshchagina. – St. Petersburg, 2012. – 434 p. [in Russian].
4. Vitvitska S. Special features of Master of Education professiogram structure / S. Vitvitska // Pedagogy and Psychology of Professional Education. – 2012. – № 5. – P. 9–17. [in Ukrainian].
5. Duray-Novakova K. Formation of professional readiness of students to teaching: author's abstract of thesis paper to obtain Ph. D. (Ped. Sciences) / K. Duray-Novakova. – Moscow, 1983. – 32 p. [in Russian].
6. Dyachenko M. I. Psychology of higher education: a manual for schools / M. I. Dyachenko, L. A. Kandybovich. – 2nd ed., rev. and ext. – Minsk: Publishing House of the Belarusian State University, 1981. – 383 p. [in Russian].
7. Zemtsova V. I. Theoretical basis of methodical preparation of Physics teachers: author's abstract of thesis paper to obtain Doctor's degree (Ped. Sciences): 13.00.02 / V. I. Zemtsova. – St. Petersburg, 1995. – 32 p. [in Russian].
8. Igna O. The structure and content of methodical competence of Foreign language teacher / O. Igna // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. – 2010. – № 1. – P. 90–94. [in Russian].
9. Loboda O. V. On the problem of the formation of foreign language methodological competence of teachers in preschool education / O. V. Loboda // Bulletin of Psychology and Pedagogics [Electronic resource]. – 2013. – Vol. 13. – Mode of access: <http://www.psyh.kiev.ua>. [in Ukrainian].
10. Markova A. K. Psychological problems of improving professional skills / A. K. Markov // Pedagogy. – 1992. – № 9–10. – P. 65–67. [in Russian].
11. Orlova L. N. System of methodical training of Biology teachers in pedagogical higher school: doctor's thesis paper: 13.00.02 / Lyudmila N. Orlova. – Omsk, 2005. – 382 p. [in Russian].
12. Pedagogy: a textbook for students of higher pedagogical educational institutions / V. Slastenin, I. Isayev, A. Mishchenko, E. Shiyonov. – 3rd ed. – Moscow: School Press, 2000. – 512 p. [in Russian].
13. Seljutin V. D. Scientific basis of methodical readiness of Mathematics teacher to teach students stochastics: doctor's thesis paper: 13.00.02 / V. D. Seljutin. – Moscow, 2002. – 344 p. [in Russian].

14. Senko Yu. Humanities foundations of teacher education. Lecture Course: textbook / Yu. Senko. – Moscow: Publishing Center «Academy», 2000. – 240 p. [in Russian].
15. Skvortsova S. O. Dynamic model of forming methodical competence of future teachers / S. Skvortsova // Pedagogy of forming a creative personality in higher and secondary schools. – Kyiv. – 2011. – Vol. 17 (70). – P. 177–183. [in Ukrainian].
16. Solovova N. V. Management of methodical work at university in terms of realization of innovative methodological problems: doctor's thesis paper: 13.00.08 / Natalia Solovova. – Samara, 2011. – 571 p. [in Russian].
17. Tamozhnyaya E. A. (2010), System of methodical training of a Geography teacher in pedagogical higher school in the context of education modernization: doctor's thesis paper: 13.00.02 / Elena Tamozhnyaya. – Moscow, 2010. – 490 p. [in Russian].
18. Shagan V. S. Pedagogical support of the developing methodical competence of a college teacher: author's abstract of thesis paper to obtain Ph. D. (Ped. Sciences): 13.00.08 / V. Shagan. – Izhevsk, 2010. – 24 p. [in Russian].
19. Shatalov M. A. System of methodical training of Chemistry teacher based on the problem-integrative approach: monograph / M. Shatalov. – St. Petersburg, 2004. – 103 p. [in Russian].
20. Shishoff S. E. Concept of competence in the context of the quality of education / S. Shishoff // Standards and Monitoring in Education. – 1999. – № 2. – P. 30–34. [in Russian].

УДК 37.371.68: 004

## ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАСОБІВ

Л.Г. ГАВРІЛОВА

*Стаття присвячена проблемі забезпечення сучасної освіти електронними навчальними засобами. Авторка надає узагальнений теоретичний огляд наукових поглядів на сприйняття різних видів інформації (візуальної, звукової, музичної) у мультимедійних засобах, на розвиток певних видів мислення і особливості розумової діяльності користувачів завдяки використанню технологій мультимедіа.*

*Ключові слова:* мультимедійні навчальні засоби, сприйняття кольорів, принципи впливу музики, мислення, розумова діяльність.

**Постановка проблеми.** Один із провідних напрямків розвитку сучасної освіти – її забезпечення електронними навчальними засобами, які відповідали б вимогам нового інформаційного суспільства. Наразі в усіх освітніх ланках активно йде процес розробки й впровадження електронних підручників, посібників, програмних педагогічних засобів, цифрових освітніх ресурсів тощо, які створюються переважно з використанням мультимедійних технологій. До навчального процесу залучаються ресурси Інтернет-мережі, у якій розміщена значна кількість енциклопедичних, інформаційно-довідкових, навчально-ігрових видань, створених на основі засобів мультимедіа.

Сучасна педагогіка намагається осмислити й надати наукового підґрунтя новому різновиду навчальних засобів, сформулювати дидактичні, методологічні, ергономічні вимоги до їх створення та використання. Почали поступово аналізувати процеси впливу мультимедійних засобів на користувачів й науковці-психологи, яких цікавлять питання сприйняття відчуттів у межах багатосередовищної технології мультимедіа.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Серед комплексних наукових розвідок проблеми впливу мультимедійних технологій на психофізіологію людини – дослідження А. Крапивенко [1], А. Ардєєва [2], окремі аспекти сприйняття людиною кольорової зорової інформації вивчають В. Агєєв [3], С. Переяславська [4], О. Шликова [5] та зарубіжні автори (Purves D. та ін. [6]); питання впливу музики на психіку та емоційний стан людини аналізуються у межах музичної психології з другої половини ХХ століття (В. Мархасін та В. Цеханський [7], Л. Мазель [8; 9], В. Медушевський [10], Є. Назайкінський [11] та ін.); науковці також цікавляться психологічними наслідками інформатизації у навчальній діяльності, виокремлюючи психологічні аспекти впливу мультимедіа на розумову діяльність людини (роботи О. Тихомирова [12], Р. Майєра [13], А. Рапуто [14], С. Пейперта [15] та ін.).

У межах статті хотілося б надати узагальнений теоретичний огляд сучасних наукових поглядів на сприйняття різних видів інформації у мультимедійних засобах, на розвиток певних видів мислення і особливості розумової діяльності користувачів завдяки використанню технологій мультимедіа, що й становить мету даної публікації.

**Виклад основного матеріалу.** Як було зазначено вище, у сучасній педагогіці та психології мультимедіа вивчається з боку впливу на користувачів, оскільки різні кольори, звуки, музичний супровід по-різному впливають на емоційний фон людини, можуть прискорювати чи уповільнювати сприйняття інформації. Різні медіа-компоненти мультимедійного середовища можуть впливати на розвиток певних видів мислення і розумову діяльність користувачів загалом.

**Наукові погляди на значення кольорів у створенні візуальних компонентів мультимедійних засобів.** Колористика<sup>1</sup> як наука доводить, що певні кольори викликають загальні

<sup>1</sup> Колористика – наука про кольори, що вміщує знання про природу кольору, основні й додаткові кольори, про контраст і змішування кольорів, колорит, гармонію, мову, культуру кольорів, а також про вплив кольору на людину – на фізіологічному, емоційному і духовному рівнях

асоціації у всьому світі: жовто-помаранчевий – колір сонця, синій – колір неба чи океану. Сприйняття інших кольорів залежить від соціокультурних традицій, приміром, в одних країнах білий колір асоціюється з чистотою, цнотливістю, новими перспективами, в інших – це колір трауру. Вважається, що навіть знак Зодіаку має значення при визначенні кольорових переваг: кожна людина підсвідомо надає пріоритет кольору свого знаку (знак Лева характеризує помаранчевий і жовтий кольори, Діви – синій, Овна – червоний тощо).

Доведена й терапевтична цінність кольорів. Лікування кольором виходить із того, що кожен колір спектра має свою частоту коливання, тому, підтримуючи або змінюючи цю частоту, можна з допомогою кольорів відновити баланс у всьому організмі.

Кольорові відчуття можуть викликати спогади і пов'язані з ними емоції, образи, психічні стани. Це явище у психології має назву кольорових асоціацій, до яких належать фізичні (акустичні, просторові, фактурні), емоційні (позитивні, негативні, нейтральні), етичні тощо. У художньому творі емоційне сприймання кольору ускладнюється змістом: точніше йдеться про амбівалентність психологічного впливу кольору. Наприклад, відомі випадки, коли жовтий колір, зазвичай світлий і життєрадісний, стає символом відчаю й туги (В. ван Гог “Нічне кафе”).

У зв'язку із залученням засобів мультимедіа у різні види мистецтва (комп'ютерна музика, net art, мультимедійні арт-практики та ін.) слід згадати про явище кольорової синестезії (від грец. synaesthesia – одночасне відчуття). Найпоширенішим проявом синестезії є так званий кольоровий слух, коли звук разом зі слуховим відчуттям викликає і кольорове. Кольорові синестезії культивували поети-романтики і символісти: згадаємо сонет французького поета А. Рембо “Голосні” (“А – чорний, білий – Є, І – червоний, У – зелений, О – синій; таємницю їх скажу я у свій час...”). Безліч кольорово-звукових образів можна знайти в поезіях П. Верлена, Ш. Бодлера, О. Блока, К. Бальмонта, В. Хлебнікова.

Кольоровий слух різнить деяких музикантів і композиторів, найвідоміші з них – О. Скрибін, М. Римський-Корсаков, М. Чюрленіс, О. Мессіан. Вони сприймали або уявляли тональності пофарбованими в певні кольори. Наприклад, симфонічна поема О. Скрибіна “Прометей (Поема вогню)” була задумана композитором зі спеціальною виконавської партією “Luce” (“Світло”) і виконувалася з використанням світломузики (на початку ХХ століття це були перші кроки до сучасних лазерних арт-шоу).

Серед живописців, які відчували кольорово-музичні відповідності, слід згадати М. Чюрленіса, А. Лентулова, а також В. Кандінського, який у трактаті “Про духовне у мистецтві” докладно описав свої синестетичні відчуття: “Світло-тепло-червоне нагадує звук фанфар... Звучання помаранчевого... подібно монотонному середньому колоколу... Фіолетове... звучить дещо болісно, як щось згасле й сумне...” [16].

Отже, символіку кольорів та наслідки їх чисто фізіологічного впливу на людину обов'язково слід враховувати при оформленні мультимедійних засобів. Про важливість цих питань пишуть С. Переяславська [4], О. Шликова [5] та зарубіжні автори (Purves D. та ін. [6]), які засвідчують, що в останні роки ведуться дослідження з метою визначення комфортного поєднання кольорів при виводі даних на екран дисплея, що також пов'язані з особливостями сприйняття людиною кольорової зорової інформації. Приміром, В. Агєєв вивчає питання кольорового кодування з позиції комп'ютерної семіотики і надає таких рекомендацій з відбору кольорів для відображення інформації:

- найбільш активним у приверненні уваги є червоний, синій, далі жовтий, зелений і білий, тому для кодування найбільш важливої інформації рекомендовано використовувати червоний і синій;

- кольори за яскравістю й контрастністю не повинні виходити за межі, які викликають втому зору: знижена світність зображення й підвищена яскравість викликають перенапруження м'язів ока, приводять до зниження кольорової чутливості, отже слід дотримуватися принципу кольорового балансу;

- колір повинен викликати емоційну позитивну реакцію: теплі кольори привертають увагу, холодні, використовувані частіше як фонові, справляють компенсаційний вплив, отже слід збалансовано поєднувати в кольоровій гамі теплі й холодні кольори [3, С. 174 – 177].

В останні роки змінився погляд на білий фон, який вважався малоефективним для чорних літер у порівнянні з іншими кольорами. З появою високоякісних дисплеїв, які мають велику роздільну здатність, з'ясувалось, що працездатність оператора, який зчитує чорні літери на білому фоні, на третину вища ніж в оператора, який працює з кольоровим фоном [3, С. 173].

**Особливості сприймання звуку й музичного матеріалу у засобах мультимедіа.** У мультимедійних засобах, зокрема енциклопедичних мистецьких виданнях, навчально-ігрових мультимедійних ресурсах з навчання мовлення, аудіювання, музичного мистецтва тощо, важливе значення має звук, присутній у формі звукової доріжки до відео, мови для супроводу текстової чи графічної інформації, звуків природи й оточуючого світу, мовних коментарів ілюстрацій, різних звукових ефектів, спеціально відібраної або записаної музики. Мовні коментарі можуть вміщувати додаткові дані щодо окремих елементів зображення, розширюють інформацію, подану на екрані. При цьому звукова форма подання інформації вважається неефективною, якщо вона дублює текст на екрані,

детально повідомляє про події, які не підтримані відеорядом чи ілюстраціями. До того ж якість звукових матеріалів має бути високою.

Звук у навчальних засобах використовується також для забезпечення зворотного зв'язку й створення певної емоційної атмосфери при виконанні завдань, що має особливе значення у навчально-ігрових мультимедійних виданнях для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (звукові сигнали-репліки для заохочення, підтримки, похвали тощо).

Окремо слід оглянути питання використання *музики* у мультимедійних засобах, оскільки наукою доведений неабиякий вплив музичного мистецтва на психіку та емоційний стан людини. Приміром, В. Мархасін та В. Цеханський [7] ще у 70-ті роки ХХ століття провели низку експериментів зі сприйняття музики в аспекті фізіології й визначили три форми музичної організації, які є найважливішими факторами емоційного впливу:

1) Дія загального часового спектру музичної форми, до якого відноситься вся сукупність присутніх у ньому періодичностей елементів.

2) Дія певного рівня часової організації (наприклад, метру), який в окремих випадках є найважливішим компонентом музики.

3) Дія ладової організації музичного матеріалу, яка проявляється у чергуванні устоїв і неустоїв, відчуттів тоніки, в періодичності змін звуковисотного музичного руху, що назване Б. Тепловим “ладовим відчуттям” – емоційним переживанням музики.

Названі фактори виступають як певна реалізація феномену музичного навіювання, явища, яке відомий музикознавець Л. Мазель визначив як “принцип множинного і концентрованого впливу” [9]. Цей принцип є одним із провідних принципів художнього впливу музики на слухачів та лежить в основі психофізіологічної дії будь-якої музичної форми. Сутність цього принципу полягає у тому, що суттєвий художній результат, необхідний виразний ефект досягається у музичному творі за допомогою не лише одного засобу, а декількох, спрямованих до однієї цілі, адже кожен музично-виразний штрих працює в комплексі з іншими.

Дія музичного мистецтва на психіку людини спирається і на принцип “інерції сприйняття” та її порушення: у процесі сприймання твору виникають усвідомлені чи неусвідомлені очікування тих чи інших продовжень, так звані динамічні стереотипи реципієнтів (джерела таких очікувань – у контексті конкретного твору або у суспільно-художній свідомості, наприклад, очікування розв'язання дисонансу).

Л. Мазель виокремив ще декілька художніх принципів психологічного впливу музичного мистецтва (принцип поєднання функцій, принцип парадоксального протиріччя та вищої природності та ін.) [9]. Закономірностям і засобам художнього впливу музики присвячені й наукові розвідки В. Медушевського [10], який ретельно аналізує дію принципів динамічного стереотипу й динамічного контрасту, виділяючи “контраст стримування” і “контраст дієвої розрядки”. Основу психічного впливу динамічного контрасту науковець вбачає в орієнтувальній реакції як “особливому відгуку на непередбаченість, в автоматичному загостренні уваги, в активізації сприйняття, у підвищенні тону м'язів та рівня життєдіяльності” [10, С. 224-225]. Функції орієнтувальної реакції – “зараження” слухача емоційними параметрами твору та акцентуація найбільш важливих його моментів.

Усі названі принципи художнього впливу музичного мистецтва на психіку та емоційний стан слухачів так чи інакше спрацьовують у тих мультимедійних засобах, які серед медіа компонентів активно залучають музику.

Слід зауважити, що на психофізіологію людини діють також основні якісні параметри музики, її першоелементи:

1. Ритм – як “закономірне розподілення у часі музичних одиниць (ритмічний рисунок), що підпорядковане регулярному чергуванню функційно диференційованих для сприйняття опірних і перехідних долей часу (метр), і що здійснюється із певною швидкістю (темп)” [11, С. 187]. Вплив ритму на психофізіологію людини пояснюється прямопропорційною залежністю між ритмічним повторенням подразнень і діяльністю мозкової системи нейронів, що відповідає за позитивні емоції, та неритмічністю і діяльністю антагоністичної до вказаної системи, яка прагне припинити свою діяльність.

2. Гучнісна динаміка, яка зумовлює високу активність звуку як подразника: “висока динаміка закодувалася у суспільній свідомості як знак загрозливих їй природних процесів або надзвичайно сильних емоцій” [17, С. 72], саме тому відбувається різке збудження від інтенсивного наростання гучності або надто гучних звуків. Крім того, значний вплив на психіку має контраст динаміки, який призводить до автоматичного загострення уваги та активізації сприйняття музики загалом.

3. Тембр – забарвлення звуку – має найбільшу предметну однозначність у психофізіологічних процесах сприймання музики: він може створити конкретну асоціацію з людиною, музичним інструментом, іншим звуковим об'єктом, стає його знаком, своєрідним звуковим символом. Від здатності тембрів створювати яскраву портретну або образно-предметну характеристику йдуть можливості їхнього психологічного та емоційного впливу (приміром, різкі, “гострі”, “механічні” тембри викликають асоціації з образами злих, жорстоких сил, а глибокі “людяні” співучі тембри – з позитивними образами та емоціями).

Загалом, розглядаючи особливості психофізіологічного впливу звукових компонентів мультимедійних засобів на користувачів (реципієнтів), слід згадати відомий у музикознавстві принцип більшої активності слухових, ніж зорових вражень. На нього одним із перших звернув увагу Л. Мазель, який виокремив дві передумови цього явища: фізіологічну та естетичну [8, С. 6-8]. Сутність фізіологічної передумови більшої активності слухових вражень у порівнянні із зоровими полягає у загальній активності й потужності звукових фізіологічних подразників, які швидше втомлюють нервову систему і неминуче асоціюються з певною дією. Щодо естетико-психологічної установки у відношенні до зорових і слухових вражень, Л. Мазель вказує: зорові враження, як правило, є бажаними (людина прагне бачити простір, світло, проте темнота – відсутність зорових вражень – викликає страх), тобто у цій сфері діє загальна позитивна психологічна установка. У сфері ж слухових вражень спостерігається дія протилежного принципу, основана на “вибірковості”, “непервантаженості”, крім того, тиша як відсутність слухових вражень не викликає дискомфорту. Отже, слухові враження є потенційно активнішими, виразнішими і дієвішими у порівнянні із зоровими, на що слід завжди звертати увагу авторам мультимедійних навчальних засобів.

**Психологічні аспекти впливу мультимедіа на розумову діяльність людини.** Відомий психолог О. Тихомиров у роботі “Штучний інтелект і психологія” [12], досліджуючи зміни у сфері розумової діяльності людини, які відбулися внаслідок використання нових інформаційних технологій (на той час це були ЕОМ), засвідчив новий етап у природі функціонального й онтогенетичного розвитку людської психіки, глибокі зрушення у структурі та стилі інтелектуальної діяльності, вищих психічних процесів людини. Науковець відзначав, що інформаційна технологія – це зовнішнє психологічне знаряддя, що впливає на психічні процеси (пам’ять, мислення, уяву, мовлення та ін.). Нова інформаційна технологія пов’язана як із інтерпсихічними (розподіленими між людьми), так і з інтрапсихічними функціями (що є надбанням окремої особистості). Як наслідок виникає спілкування, опосередковане інформаційними технологіями, а також “спілкування” (діалог) власне із інформаційними технологіями [12].

Аналізуючи взаємодію людини з комп’ютером з точки зору психології, О.Тихомиров виокремив три види цієї взаємодії: теорію заміщення (програмне забезпечення комп’ютера звільняє користувача від знання алгоритмів вирішення багатьох задач, засвоєння певних процедур, тобто комп’ютер заміщує людину); теорію доповнення (комп’ютер доповнює можливості людини з переробки інформації, збільшує об’єм і швидкість її сприйняття) й теорію перетворення (комп’ютер перетворює розумову діяльність людини, сприяє появі нових її форм). Сформульована в роботах О. Тихомирова теорія перетворень заснована на принципі аферентного й еферентного розповсюдження перетворень, згідно якого діяльність під впливом інформаційних технологій сама стає джерелом наступних перетворень інших видів діяльності, а також на принципі зворотного впливу, який передбачає зміни конкретного виду традиційної діяльності під впливом конкретного виду інформатизованої діяльності.

Теорія перетворень дала поштовх проведенню досліджень з вивчення психологічних наслідків інформатизації у навчальній діяльності, зокрема певних психічних процесів і навичок, пов’язаних з особливостями сприйняття й переробки комп’ютерної інформації.

Відомий американський програміст П. Нортон вказував, що природа засобів передачі інформації певним чином впливає на формування і розвиток розумових здібностей індивіда. Приміром, друкований текст як джерело інформації будується на принципах абстрагування змісту від дійсності, йому властиві риси лінійності, послідовності, предметності, раціональності, що формує структуру мислення, схожу із структурою друкованого тексту. Комп’ютерні, зокрема, мультимедійні засоби передачі інформації мають нелінійну структуру, в основі якої лежить модель впізнавання. Використання цих технологій сприяє формуванню особистісно зорієнтованої системи освіти, впровадженню активних методів навчання. Завдяки візуалізації відбувається згортання розумових змістів в наочний образ, який може бути розгорнутий і стати основою для адекватних мислительних і практичних дій.

Зарубіжні автори, зокрема Р. Майєр [13], розробляють когнітивну модель мультимедійного навчання й розподіляють процес обробки інформації людиною на два канали – канал слів і канал зображень. М. Sadoski, А. Paivio [18] також пояснюють динаміку мислительного процесу опорою або на візуальні, або на вербальні елементи. Розвиваючи теорії названих зарубіжних авторів, А. Рапуто зазначає, що візуальне зображення створюється і сприймається на двох ментальних рівнях: континуальному (передача з допомогою візуальних образів естетичних переживань і слів, інформації, яка не вербалізується) та дискретному (передача конкретної, вербалізованої текстової інформації) [14]. При цьому спостерігається певна закономірність: наповнення зображення образною, континуальною інформацією збільшує можливості використання естетичних, зображальних, художніх засобів, які відходять на другий план при введенні лише дискретних даних.

Психологи констатують, що наразі відбувається переосмислення поняття мислення, а також уявлення про інші психічні функції (сприйняття, пам’ять, емоції, уявлення тощо). Приміром, завдяки комп’ютерним технологіям суттєво змінилося значення слова “запам’ятовувати” (накопичувати

інформацію у пам'яті), яке у певному смислі трансформувалося у процес отримання доступу до інформації.

С. Пейперт вважає, що комп'ютер дозволяє персоніфікувати формальне мислення, оскільки створює ситуацію конкретизації знань через оволодіння формальними операціями. Введення інформаційних технологій до навчального процесу сприяє також розвитку креативного фактору мислительних здібностей учнів. Це відбувається завдяки реорганізації процесу пізнання, коли учень стає творцем, а навчальний матеріал – засобом досягнення творчої мети [15].

Отже, завдяки мультимедійним технологіям виникають нові форми інтелектуальної діяльності людини. Поступово змінюється і сама форма зберігання суспільного досвіду (електронна бібліотека замість традиційної), і процес засвоєння знань (взаємодія «вчитель – учень» опосередковується комп'ютером, який при використанні мультимедійних ресурсів завдяки їхній інтерактивній природі може ставати «лідером» процесу спілкування).

В. Поздняков, розвиваючи теоретичні положення О. Тихомирова, доводить, що використання комп'ютерних технологій у навчанні сприяє: розвитку певних видів мислення – наочно-образного, наочно-дієвого, творчого, інтуїтивного, теоретичного та ін.; формуванню «просторового» бачення, уміння здійснювати аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення; розвитку навичок самостійного подання і вилучення знань; формуванню умінь і навичок здійснення експериментально-дослідної діяльності [19].

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Підсумовуючи огляд наукових розвідок з питань впливу різних компонентів мультимедійного середовища на психофізіологію, емоції, мислення та розумову діяльність користувачів, зауважимо наступне:

1. У результаті численних досліджень знайдені закономірності впливу кольорів, які загалом обумовлені фізіологічними особливостями ока людини та законами оптики й використовуються задля залучення уваги користувачів та підсилення впливу мультимедійних засобів.

2. Серед провідних факторів психофізіологічного та емоційного впливу музики на користувачів мультимедійних засобів:

- дія принципів художнього впливу музичного мистецтва («множинного і концентрованого впливу», «інерції сприймання та її порушення», принципів динамічного стереотипу й динамічного контрасту тощо);

- дія першоелементів музики (ритму, тембру, гучнісної динаміки);

- урахування принципу більшої активності слухових вражень у порівнянні із зоровими.

3. Психологи доводять, що мультимедіа більше відповідає людському мисленню, ніж документальні засоби комунікації. Нелінійний гіпертекст є аналогом людського мислення, в якому смисли пов'язані один з одним як просторово-часові зв'язки та найрізніші формальні й змістові асоціації. Мультимедійні технології виступають засобом моделювання різноманітних видів і форм мислення, ініціюють не лише репродуктивні дії і формально-логічні операції, а й образно-асоціативне мислення, звернення до знаків, символів, образів, звуків, емоційно значущим смислам, які формують культурно-освітній простір. Синкретичність мультимедіа дозволяє поєднати різноманіття світу.

Перспективи подальшого пошуку вбачаємо у впровадженні визначених положень щодо впливу різних компонентів мультимедійного середовища на психофізіологію, емоції, мислення користувачів у практику створення мультимедійних навчальних засобів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Крапивенко А.В. Технологии мультимедиа и восприятие ощущений : учеб. пособие / А.В. Крапивенко. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2009. – 271 с. .
2. Ардеев А.Х. Психолого-педагогические аспекты обучения в условиях информационно-образовательной среды университетского комплекса [Электронный ресурс] / А.Х. Ардеев. – Режим доступа: [http://www.superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=1502](http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=1502).
3. Агеев В. Н. Семиотика / В. Н. Агеев. – М. : Весь мир, 2002. – 256 с.
4. Переяславська С.О. Особливості подання дидактичного матеріалу в мультимедійних засобах дистанційного навчання / С.О. Переяславська // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 15 (250). – Ч. II. – С.51-60.
5. Шлыкова О. В. Культура мультимедиа: уч. пособие [для студентов] / О.В. Шлыкова; МГУКИ. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 415 с.
6. Purves D. Why are angles misperceived? / [D. Purves, B. Lotto, S. Nundy, D. Coppola, S. Shimp] // Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS), PNAS, 2000. 97:5592-5597
7. Мархасин В.С. Эксперименты по восприятию музыки в аспекте физиологии / В.С. Мархасин, В.М. Цеханский // Творческий процесс и художественное восприятие / [под ред. Д.Д.Благого, Б.Ф.Егорова и др. ]. – Л.: Наука, 1978. – С. 200-215
8. Мазель Л.А. О природе и средствах музыки: Теоретический очерк об основах музыкального искусства и его эволюции / Л.А. Мазель. – М.: Музыка, 1991. – 80 с.
9. Мазель Л.А. Стрoение музыкальных произведений: учеб. пособие / Л.А. Мазель. – М.: Музыка, 1986. – С. 10-125.
10. Медушевский В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 254 с.
11. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
12. Искусственный интеллект и психология / [отв. ред. О.К. Тихомиров]. – М.: Наука, 1976. – 343 с.
13. Mayer R. E. Multimedia learning / R. E. Mayer //Cambridge university press. – 2001.
14. Рапуто А.Г. Три когнитивных составляющих визуализации дидактических объектов [Электронный ресурс] / А.Г. Рапуто // Научный электронный архив. - Режим доступа: <http://econf.rae.ru/article/6314> (дата обращения: 12.05.2014).



15. Пейперт С. Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи / С. Пейперт; [под ред. А.В. Беляевой, В.В. Леонаса; пер. с англ.]. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://baby.komi.com/Faculties/Literature/Papert/Preamble.htm>.
16. Кандинский В. О духовном в искусстве / В. Кандинский. – М., 1992. – 105с.
17. Драганчук В. Музыка як фактор психокоригування: історичний, теоретичний і практичний аспекти: дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.03 – Музичне мистецтво / Вікторія Миколаївна Драганчук; Волинський державний університет імені Лесі Українки. – Луцьк, 2003. – 234 с.
18. Sadoski M. A dual coding theoretical model of reading / M. Sadoski, A. Paivio // Ruddel R. B. Theoretical models and processes of reading / [R. B. Ruddel, N. J. Unrau (Eds.)]. – Newark, DE: International Reading Association. 2004. – P. 1329–1362.
19. Поздняков В.А. Развитие мыслительных способностей студентов средствами информационных технологий обучения: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования / Виктор Анатольевич Поздняков. – Брянск, 2001. – 20с.

#### CITED LITERATURE

1. Krapivenko A. Multimedia Technology and the Perception of Pain: study Guide / A. Krapivenko. – Moscow, 2009. [in Russia]
2. Ardeev A. Psychological and Pedagogical Aspects of Learning in Terms of Information-educational Environment of the University Complex [Electronic resource] / A. Ardeev. – Mode of access: [http://www.superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=1502](http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=1502). [in Russia]
3. Ageev V. Semiotics / V. Ageev. – Moscow, 2002. [in Russia]
4. Pereyaslavskaya S. Presentation of Didactic Material in a Multimedia of Distance Learning / S. Pereyaslavskaya // Journal of LNU. – 2012. – Vol. 250. – №15. – P. 51-60. [in Ukrainian]
5. Shlykova O. Culture of Multimedia: textbook for Students / O. Shlykova. – Moscow, 2004. [in Russia]
6. Purves D. Why are Angles Misperceived? / [D. Purves, B. Lotto, S. Nundy, D. Coppola, S. Shimp] // Proceedings of the National Academy of Science USA, 2000. – 97:5592-5597, (engl).
7. Marhasin S. Experiments on the Perception of Music in Terms of Physiology / S. Marhasin, V. // Tsehanskiy The Creative Process and Artistic Sensibility. – Leningrad, 1978. – P. 200-215. [in Russia]
8. Mazel L. On the Nature and Means of Music: A Theoretical Essay on the Basics of Musical Art and its Evolution / L. Mazel. – Moscow, 1991. [in Russia]
9. Mazel L. The Structure of Music: textbook / L. Mazel. – Moscow, 1986. – P. 10-125. [in Russia]
10. Medushevskiy V. About Regularities and Means of Artistic Influence of Music / V. Medushevskiy. – Moscow, 1976. – 254 p. [in Russia]
11. Nazaykinskiy E. About the Psychology of Music Perception / E. Nazaykinskiy. – Moscow, 1972. – 383 p. [in Russia]
12. Tihomirov O. Artificial Intelligence and Psychology / O. Tihomirov. – Moscow, 1976. – 343 p. [in Russia]
13. Mayer R. (2001). Multimedia Learning / R. Mayer // Cambridge university press. – 2001.
14. Raputo A. Three Components of Cognitive Visualization of Didactic Objects [Electronic resource] / A. Raputo. – Mode of access: <http://econfr.uae.ru/article/6314>. [in Russia]
15. Peypert S. Revolution in Consciousness: Children, Computers and Fruitful Ideas / S. Peypert; [translated from English]. – Moscow, 1989. [in Russia]
16. Kandinskiy V. About the Spiritual in Art / V. Kandinskiy. – Moscow, 1992. – 105 p. [in Russia]
17. Draganchuk V. (2003). Music as a Factor of Psychological Correction: Historical, Theoretical and Practical Aspects / V. Draganchuk. – Luck, 2003. – 234 p. [in Ukrainian]
18. Sadoski M. A dual coding theoretical model of reading / M. Sadoski, A. Paivio // Ruddel R. B. Theoretical models and processes of reading / [R. B. Ruddel, N. J. Unrau (Eds.)]. – Newark, DE: International Reading Association. 2004. – P. 1329–1362.
19. Pozdnyakov V. (2001). Development of Thinking Skills of Students by Means of Information Technology Training / V. Pozdnyakov. – Bryansk, 2001. – 20 p. [in Russia]

УДК 378.091.321-048.78

## МОДИФІКАЦІЯ ЛЕКЦІЇ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

**О.О. БІЛЯКОВСЬКА**

*В статті досліджується значення лекції в сучасному освітньому середовищі, акцентується на потребі її модифікації. Висвітлюються дидактичні можливості й умови використання різних типів лекційних занять. Розглядається технологія проведення інноваційної лекції.*

*Ключові слова:* лекція, студент, викладач, технологія, педагогічна взаємодія.

**Постановка проблеми.** У вищих навчальних закладах лекція є провідною формою організації навчання, найпоширенішим засобом передачі та сприймання навчальної інформації. Упродовж багатовікової історії лекція суттєво видозмінилася у дидактичному та методичному аспектах. У середньовічних університетах лекційний виклад повністю відповідав етимологічному значенню слова. Викладач, який проводив лекцію, вголос читав текст першоджерела й час до часу коментував прочитане. Сучасна лекція виконує значно більше дидактичних функцій й реалізує різноаспектні завдання, педагоги намагаються налагодити продуктивну взаємодію зі студентами і підвищити рівень лекторської майстерності. Щоби підвищити якість лекційних занять, викладачі використовують різноманітні засоби і прийоми, внаслідок чого лекційна форма набуває специфічних ознак та особливостей.

У світлі нової парадигми освіти поряд з традиційними проблемами лекційних занять та необхідністю їхнього збереження у вищій школі, науковці досліджують й інші аспекти лекції: способи підсилення гуманітарної складової лекційного заняття (А. Алексюк, В. Андрущенко, М. Крулехт), механізми взаємодії мови та змісту у діяльності лектора (І. Будаєва, І. Зязюн, В. Кручек, А. Реан), засилля лекційного дискурсу (А. Фурман, Д. Чернілевський), інноваційний підхід до викладання матеріалу лекційного заняття (Л. Волкова, М. Острянюк, А. Роботова).

**Мета.** Виходячи з актуальності проблеми нових трансформацій лекційного заняття, метою статті є розгляд модифікацій лекції у сучасному освітньому середовищі ВНЗ. **Завдання.** Мета визначила постановку завдань: 1) розглянути дидактичні можливості й умови використання різних типів лекційних занять; 2) описати технологію проведення інноваційної лекції; 3) показати можливості сучасної лекції як аргументованого дискурсу та засобу наукової комунікації.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток лекції як способу логічного, системно-послідовного викладу певної частини основ науки, вивчення її історичного шляху приводить до висновків про поступову її модифікацію та перетворення. Водночас у сучасному вищому навчальному закладі розширилися, а також і ускладнилися завдання викладача-лектора, що зумовлено появою великого спектру типів лекційних занять. Розглянемо деякі типи лекцій із позицій формування культури педагогічної взаємодії суб'єктів навчання. Так, вступна лекція, яку проводять на початку вивчення лекційного курсу, повинна дати студентам уявлення про зміст, мету й основні завдання навчальної дисципліни, показати необхідність знань з даної галузі науки в системі підготовки майбутнього фахівця, розкрити взаємозв'язки з іншими навчальними предметами. В аспекті педагогічної взаємодії на вступній лекції важливо викликати інтерес у студентів до дисципліни, ознайомити їх з модульною структурою дисципліни, системою контролю знань з навчального предмета, критеріями оцінювання навчальних досягнень, видати студентам перелік основних типів завдань та контрольних питань.

Підсумкова лекція завершує курс лекцій з навчальної дисципліни. Виокремлюючи ключові проблеми курсу, лектор систематизує і узагальнює навчальний матеріал, акцентує на професійному спрямуванні та можливостях практичного застосування набутих знань. Також на підсумковій лекції стимулюється інтерес студентів до глибшого дослідження проблем предмета.

Інноваційною є лекція з використанням технології віртуальної реальності, де проходить своєрідне «занурення» у віртуальне середовище. Для проведення такого лекційного заняття викладач детально продумує специфіку просторового представлення моделей і фізичних процесів, імітацію безпосередньої взаємодії чи контакту себе як лектора з моделюючими об'єктами та явищами. Такий тип лекцій, як вважають науковці, є ефективним у дистанційному навчанні, оскільки уможливило сприйняття студентами навчальної інформації на якісно новому рівні [4, с. 136].

Головною вимогою модуль-лекції, яка базується на інтерактивній моделі комунікації з використанням інваріантного змісту і структурі з чітким виокремленням нормованих інформаційних одиниць, є забезпечення кожного студента навчальним матеріалом. Це дає можливість не витрачати час на самостійну фіксацію нормативного змісту (наприклад, навчальний матеріал може бути подано у текстових файлах). Підготовка до такої лекції вимагає від викладача чіткого структурування та генералізації навчальної інформації, а також підготовки навчальних комплексів для студентів.

Великий потенціал для формування культури педагогічної взаємодії має проблемна лекція, яка ґрунтується на організації творчої пошукової діяльності. На такій лекції викладач створює умови, в яких студент виступає у ролі першовідкривача, внаслідок самостійного пошуку він робить правильні висновки й здобуває нові знання. Викладач виконує роль консультанта й радника. Завдяки самостійності та емоційності такого навчання студенти набувають ґрунтовних та міцних знань, а також первинні уміння їх практичного застосування.

Структурно проблемна лекція об'єднує такі складові:

- ✓ вихідні дані для формулювання проблемної ситуації;
- ✓ формулювання, уточнення і пояснення проблемної ситуації;
- ✓ визначення напрямку пошуку розв'язання проблеми й за потреби виокремлення її складових;
- ✓ формулювання гіпотез;
- ✓ розв'язання проблеми на основі висунутих гіпотез;
- ✓ аналіз результатів, підбиття підсумків [1, с. 201].

При відборі змісту навчального матеріалу для проблемної лекції, викладачеві необхідно: визначити міру поєднання індуктивної і дедуктивної побудови навчального матеріалу, групу опорних понять для засвоєння студентами нових знань і способів дій; визначити головні протиріччя і сформулювати проблеми; дотримуватись системності у побудові змісту. Використання прийомів і способів навчання повинно стимулювати формування емоційного ставлення, прояв вольових зусиль і розумовий пошуку, забезпечувати гармонійне поєднання репродуктивного і продуктивного типу засвоєння матеріалу студентами. Проблемна лекція вибудовується як діалог викладача зі студентом, предметом якого є зміст навчального матеріалу. Питання, які виникають у ході лекції сприяють розгортанню мислинневої діяльності студентів, якщо: а) у питанні відображається результат попереднього мисленнєвого аналізу умов вирішення проблеми, наголошується на відомому і невідомому; б) вказується на напрямки розв'язання проблеми, на невідомі способи вирішення ситуацій; в) питання є засобом залучення студентів до розмірковування, пошуку; г) в питанні закладені факти, що привертають увагу студентів; д) в змісті питання висвітлюються умови, аналіз яких сприяє оптимізації вирішення ситуації.

Використання проблемних лекцій є виправданим, коли студенти вже оволоділи базовими знаннями складного розділу, теми чи навіть курсу.

Як різновид проблемної лекції розглядається бінарна лекція (лекція вдвох), яку будують у формі діалогу двох лекторів (викладачів – прихильників різних наукових шкіл чи протилежних поглядів, вченого-теоретика і практика). Принцип проблемності реалізується як у самому її змісті, так і у діалоговому способі викладу навчального матеріалу. Тут моделюють реальні ситуації обговорення певних питань двома фахівцями, а взаємодія будується як між самими лекторами, так і з студентською аудиторією. Студенти мають можливість спостерігати й брати участь в дискусії, висловлювати свою позицію, пропонувати шляхи виходу з проблемної ситуації, шукати докази.

Слід зауважити, що при проведенні бінарної лекції рівень інтелектуальної активності викладачів має співвідноситись із рівнем навчально-пізнавальної активності студентів. Безперечне виховне значення має культура дискусії, яка розігрується двома викладачами: виховуються вміння вислуховувати співрозмовника, толерантно сприймати точку зору опонента, чітко аргументувати власне бачення проблеми. На бінарній лекції викладачі яскраво демонструють якості професіоналів. Головною складністю використання бінарної лекції є подолання установки студентів на отримання інформації від одного джерела. Не всі студенти є здатними сприймати дві різні позиції, дві різні точки зору на розв'язання наукової проблеми і, врешті, здійснювати власний вибір. Варто також відмітити, що конспектувати таку лекцію складно, позаяк, захоплюючись дискусією, лектори часто забувають про те, що основні підходи, концептуальні ідеї, авторські думки мають бути законспектовані студентами.

Реалізувати можливості дидактичного принципу наочності, як засобу активізації мисленнєвої діяльності студентів, покликана лекція-візуалізація. Такі лекції рекомендовані в ситуаціях, коли студентам необхідно сприймати і осмислювати значну кількість візуальної інформації. Підготовка викладачем лекції-візуалізації полягає у перекодуванні, переконструюванні навчальної інформації заняття у візуальну форму для подання студентам через технічні засоби навчання чи за допомогою схем, креслень, рисунків тощо. Виклад навчального матеріалу на лекційному занятті здійснюється шляхом коментування викладачем підготовлених наочних матеріалів, які повністю розкривають тему лекції. Ці матеріали повинні забезпечувати систематизацію наявних знань студентів, давати нову інформацію, створювати проблемні ситуації, демонструвати різні способи візуалізації.

Цікавим типом лекційних занять, які сприяють розвитку у студентів умінь оперативного аналізувати професійні ситуації, зосереджуватися на навчальних проблемах, відшукувати суперечності у змісті навчального матеріалу, підтримувати постійний контакт з викладачем є лекції із запланованими помилками. При підготовці до лекційного заняття викладач навмисне закладає у його зміст помилки змістового чи методичного характеру. Про це він повідомляє студентам перед початком лекції, причому обов'язково вказується кількість «зумисних помилок». В ході лекції студенти повинні віднайти усі помилки та обґрунтувати свою позицію щодо правильних висновків. Підводячи підсумки, лектор оголошує повний список помилок, а студенти, за потреби, доповнюють та корегують записи в конспектах. Повідомлення про заплановані в лекції помилки має активізуючий вплив на аудиторію, викликає зацікавленість, спонукає студентів бути уважними, розвиває критичне мислення. При аналізі помилок відбувається повторення викладеного матеріалу, закріплення знань, що сприяє більш ґрунтовному оволодінню темою. Аналіз кількості та характеру віднайдених студентами помилок дає викладачеві важливу інформацію про складність змісту навчального матеріалу, своєчасного внесення коректив, зниження чи підвищення рівня складності навчальної інформації, можливість перевірити методику лекційного викладу, оцінити рівень попередньої підготовки студентів [3, с. 124].

Відомо, що для формування знань необхідна інтенсивна мисленнєва діяльність з критичним осмисленням, переробкою, систематизацією матеріалу, встановлення зв'язків із наявною в пам'яті інформацією. Однак, на жаль, багато студентів залишаються у своєму інтелектуальному розвитку на рівні пасивного відтворення некритично засвоєних знань, не вміють висловлювати власну думку з певної проблеми, проводити порівняльний аналіз альтернативних ідей, робити логічні висновки. Саме тому, актуалізується питання оптимізації викладання, зокрема в контексті пошуку формування компетенцій (насамперед – це розвиток критичного мислення) студентів на лекційних заняттях.

Вважаємо за доцільне розглянути інноваційну технологію «читання» лекції, яка передбачає підготовку лектором з кожної теми системи інтелектуальних питань і завдань. Такі завдання сприяють розвитку мисленнєвих операцій, формуванню навиків критичного і творчого мислення у процесі засвоєння прийомів візуалізації, комбінування ідей тощо. Так, на початку лекційного заняття (актуалізації знань) пропонуємо студентам завдання: а) скласти простий кластер для ключового поняття у вигляді графічного представлення його змістових характеристик, що відображають дане поняття та розкривають його зміст через слова-асоціації, які виникають у процесі пізнання. Це допоможе студентам самостійно сформулювати визначення, трактувати нові терміни; б) написати декілька варіантів відповідей на проблемне питання. Для генерування ідей використовуємо метод «мозкового штурму».

У процесі викладу нового навчального матеріалу, коли проходить осмислення його студентами, можна запропонувати завдання, які сприятимуть критичному перетворенню навчальної інформації: а) створити складний кластер – систематизований набір понять, термінів, записаних у вигляді ієрархічного грона, що дає наочне представлення предмета вивчення; б) скласти денотатний граф для ключового поняття: з тексту виділяються і графічно оформлюються суттєві ознаки даного поняття. Це дає можливість студентам скласти системне бачення предмета, тобто розглянути його у різних аспектах (структура, функції, динаміка, методи та ін.); в) заповнити таблицю: порівняльну концептуальну таблицю для аналізу явищ, які вивчаються, різних наукових теорій, водночас, оцінюючи їх за самостійно визначеними критеріями або узагальнюючу таблицю для систематизації знань; г) самостійно сформулювати висновки з деяких питань чи усієї теми лекції; д) графічно оформити зміст лекції чи її частини у вигляді структурно-логічної схеми, яка відображає зв'язки між об'єктами та явищами. При цьому використовується дві основні форми узагальнення: від загального до часткового (дедуктивний граф) і від часткового до загального (індуктивний граф).

Зазвичай, використовуючи інноваційну технологію «читання» лекції, викладач на перших лекційних заняттях затрачає час на роз'яснення студентам нових прийомів переробки та графічного оформлення навчальної інформації. На наступних лекціях студенти успішно виконують завдання як індивідуально, так і у парах чи групах. У процесі виконання студентами самостійної роботи, викладач може провести вибірковий контроль, а також організувати спільне обговорення проблеми.

Водночас зауважимо, що технологія проведення інноваційної лекції має певні недоліки. Складно реалізувати даний підхід в умовах роботи з великим потоком студентів (80–100). Викладачеві слід враховувати «фактор психологічної інертності», психологічних лінощів студентів, які звикли пасивно сприймати навчальний матеріал і економити власні сили. Включення у лекційний матеріал виконання інтелектуальних завдань вимагає збільшення часу на вивчення теми, або ж скорочення обсягу лекційного матеріалу. Також доводиться враховувати специфіку різних навчальних дисциплін. Проте, переваг у такої лекції значно більше, ніж недоліків. Систематичне використання інтелектуальних завдань на лекції змушує студентів осмислено сприймати навчальну інформацію, ставити питання, постійно включатися у діалог з викладачем. Окрім того, використання на лекції прийомів активізації мислення дозволяє викладачеві враховувати особливості пізнавальної діяльності студентів, специфіку студентських груп. Виконуючи завдання, студенти вчаться аналізувати, синтезувати порівнювати, узагальнювати, творчо розв'язувати задачі, графічно оформляти матеріал. Набуття студентами таких навиків є необхідним і важливим для ефективної самостійної роботи та подальшої професійної діяльності. На думку науковців, інноваційні лекції стимулюють педагогічну творчість викладачів, дозволяють їм під новим кутом зору поглянути на проблеми викладання [5, с. 100–102].

Лекцію можна трактувати по-різному: як основну форму навчання у виші і форму наукової комунікації, різновид педагогічного дискурсу; як вірець системного погляду на науку та приклад наукової аргументації; як прекрасний культурний феномен, що несе у собі гуманітарний зміст; як знакову подію у житті, науковій біографії багатьох людей і історії вишів.

Безумовно, що лекція у вищій школі модифікується відносно змісту та форми проведення, що обумовлено новими потребами, вимогами і можливостями інформаційного суспільства. Зазначимо, що характерними особливостями сучасного студента, як особистості інформаційного суспільства, є «клаптиковий світогляд», «мозаїчне мислення», «кліпова свідомість», що, насамперед, зумовлено розпорошенням та не систематичністю у підходах до тієї великої кількості інформації, яка щохвилинно, щоденно оновлюється у нашому постіндустріальному суспільстві. Студентові буває важко серйозно проаналізувати, точно зрозуміти навіть ту частину навчальної інформації, яка вже структурована та науково опрацьована лектором. Саме тому, важливою є роль викладача, лектора. Саме лектор, демонструючи науковий підхід до проблеми, пропонуючи приклади інтерпретації і перекомбінації елементів нового знання, виводить студента на новий, складніший рівень осмислення явищ та понять, допомагає подолати фрагментарність сприйняття, перейти до цілісного бачення і осмислення наукового знання. За допомогою орієнтуючої функції лекція являє собою зразок системного погляду на науку, допомагає сучасному студенту ранжувати наукові джерела, сприяє розвитку умінь оцінювати їх, відбору недостовірної чи надлишкової інформації, генеруванні нової інформації. Безумовно, що можливості інформаційних технологій є колосальними у педагогічному процесі, зокрема і у проведенні лекційних занять (гіпертекстові, гіпермедійні форми представлення нових знань тощо), однак як для традиційної так і для інноваційної лекції характерним має бути доступний, науковий, якісний виклад навчального матеріалу, блискуча аргументація, широкий кругозір лектора, його талант впливати на аудиторію, вміння «захопити» своїм предметом студентів. На лекції студент, який звик, що наука міститься у файлах, має можливість залучитися до прекрасного явища – персоніфікації науки в особі педагога. Його переконливість, емоційність, внутрішня енергетика мови, паузи, вираз обличчя, ціннісні оцінки, дають можливість студенту самому прийти до певних висновків, створюють гуманну атмосферу співпережиття, особистісного відношення до наукового знання. У якій би галузі знань не викладав викладач – це повинна бути творчо мисляча людина, комунікативний лідер, який вміє

ефективно впливати на аудиторію [2, с. 200]. Тому, надзвичайно важливим є безпосередній контакт лектора з аудиторією, коли залучаються тонкі психологічні механізми взаєморозуміння, взаємовпливу. На лекції студент має можливість в'яснити та уточнити незрозумілі питання, одержати у відтинках думки і індивідуальних особливостях мови викладача підтвердження своїх думок, що, зазвичай, є неможливим при роботі з «мовчазним» текстом. Також під впливом виразності, натхнення, багатства мови викладача збагачується мовний світ студента. Лектор як людина, яка говорить може створити передумови для переходу студента з позиції людини, яка слухає у позицію людини, яка чує, співпереживає, думає, розуміє.

**Висновки.** Підсумовуючи зазначимо, що лекція є і буде повноцінним середовищем розвитку суб'єктів навчання в умовах сучасної комунікації. Не втрачаючи своєї сутнісної своєрідності як форми організації навчання у вищій школі, лекція і надалі буде модифікуватися, аби відповідати запитам і розвитку студентів. Саме у цьому напрямку дослідження ми і вбачаємо подальші наукові пошуки.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Біляковська О. О. Дидактика вищої школи : навч. посібник / О. О. Біляковська, І. Я. Мицишин, С. Б. Цюра. – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2013. – 360с.
2. Бондырева С. К. Вуз в пространстве культуры и культурное пространство вуза / С. К. Бондырева // Мир психологии. – 2012. – № 3. – С. 199–205.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Долговесов Б. Технология «погружения» лектора в интерактивную виртуальную среду / [Б. Долговесов и др.] // Высшее образование в России. – 2008. – № 2. – С. 134–138.
5. Красинская Л. Ф. Учимся учить по-новому или о неиспользованных возможностях лекции / Л. Ф. Красинская // Высшее образование в России. – 2011. – № 2. – С. 98–103.

#### CITED LITERATURE

1. Bilyakovska O.O. Didactic higher education: teach. manual / O. Bilyakovska, I. Myshchysyn, S. Tsyura. – Lviv: LNU named after I. Franko, 2013. – 360 p. [in Ukrainian]
2. Bondyрева S. K University in the cultural space and cultural space of the university / S. Bondyрева // World of Psychology. – 2012. – № 3. – P. 199-205. [in Russian]
3. Verbitsky A.A. Active Learning in Higher Education: the contextual approach / A. Verbitsky. – Moscow: High School, 1991. – 207 p. [in Russian]
4. Dolgovesov B. Technology of a lecturer «immersion» in interactive virtual environment / [B. Dolgovesov etc. ] // Higher Education in Russia. – 2008. – № 2. – P. 134-138. [in Russian]
5. Krasinskaya L.F. Learning to teach in a new or unused opportunities lecture / L. Krasinskaya // Higher Education in Russia. – 2011. – № 2. – P. 98-103. [in Russian]

УДК 373.5:62

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ДИДАКТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В ТЕХНІЧНІЙ ЕСТЕТИЦІ

**С.М. БОГОМАЗ-НАЗАРОВА**

*В статті проаналізовано психолого-педагогічні передумови використання інтеграційних процесів в технічній естетиці; визначено особливості інтеграційних процесів в курсі «Технічна естетика».*

*Ключові слова: інтеграційний процес, технічна естетика, дизайн, творчість, взаємодія, зв'язки.*

**Постановка проблеми.** Зміна умов суспільного життя на сучасному етапі розвитку України призвела до відкриття широких можливостей розвитку національної культури, науки, освіти. Це потребує докорінного реформування процесу навчання і виховання молодого покоління, застосування методів навчання, які допоможуть активізувати пізнавальну і трудову діяльність учнів, розвинути їхню увагу, мислення, технічні і художньо-творчі здібності.

Такі обставини спричинили певні вимоги до вчителя технологій, на якого покладаються особливі завдання із забезпечення підготовки гармонійно розвиненої особистості, носія культурного надбання народу, людини, здатної до творчої діяльності в галузі науки, техніки, мистецтва[3, 5].

Інтеграційні процеси в сучасній дидактиці й методиці навчання розглядаються, як одна із найважливіших умов підвищення наукового рівня викладання будь-якого навчального предмета та підвищення ефективності всього процесу навчання.

Реалізація інтеграції у навчанні сприяє наступності у формуванні понять на заняттях з технічної естетики. При цьому викладач має спиратися на досвід студентів, їх знання з основ наук, застосовуючи наочність, яка допомагає розвитку просторової уяви та технічного, творчого мислення студентів.

Проблема використання інтеграційних процесів взагалі має два підходи в їх реалізації. Перший з них передбачає усунення дублювання вивчення одних і тих самих зв'язків, понять в різних навчальних предметах, що здійснюються при розробці програм навчальних дисциплін. Другий – направлений на поглиблення і розширення знань і вмінь студентів по вивченому навчальному предмету. Він реалізується в процесі навчання студентів.

**Метою** статті є дослідження психолого-педагогічних та дидактичних передумов використання інтеграційних процесів в курсі «Технічна естетика», що передбачає вирішення **завдань** стосовно

визначення особливостей інтеграційних процесів під час вивчення технічної естетики, які визначають рівень навчальної підготовки студентів і добре впливають на засвоєння знань студентів з цієї дисципліни.

**Виклад основного матеріалу.** Використання інтеграційних процесів в навчанні досліджували: Тхоржевський Д., Максимова В., Атутов П., Туришев І., Потапов Ф., Баранов О. та інші.

Метою системи інтеграції є формування у студентів логічно пов'язаної системи знань, яка містить собою певні знання, поняття, що формулюються в різних навчальних дисциплінах; можливість переносу набутих вмінь, що були сформованими під час вивчення будь-якого предмету, на вивчення інших предметів, практичну діяльність. Наприклад, вивчаючи технічну естетику, студенти безпосередньо використовують знання основ кольорознавства, поняття про освітленість, ергономіку і т.д.

Завдання інтеграційних процесів полягає в тому, щоб навчання студентів давало цілісне уявлення про явища природи, взаємозв'язок між ними, робило знання більш значущими; щоб студенти розуміли роль та місце вивченого явища.

За допомогою багатосторонніх інтеграційних процесів закладається фундамент для комплексного бачення підходу і вирішення складних проблем реальної дійсності. Це є важливою умовою та результатом комплексного підходу у навчанні і вихованні студентів.

Потапов Ф.І. відзначає, що міжпредметні зв'язки є відображенням в навчальному процесі міжнаукових зв'язків, що складають одну з характерних рис сучасного наукового пізнання [4].

Можна виділити три найбільш загальні види інтеграційної взаємодії: комплексне вивчення різними науками одного й того ж об'єкту, використання методів однієї науки для вивчення різних об'єктів в інших науках, приваблення різними науками одних і тих же теорій та законів для вивчення різних об'єктів.

Об'єм і зміст навчального матеріалу, що складають основу теперішньої освіти, можуть бути засвоєні студентами тільки в системній єдності, за допомогою пам'яті, логіки мислення, свідомо та творчо. Що створює необхідність використання інформації з однієї області знань в суміжних областях. На сучасному етапі розвитку освіти інтеграція є необхідною умовою формування глибоких та міцних знань.

Інтеграційні зв'язки забезпечують взаємозв'язок між спеціальними фаховими дисциплінами, сприяють поліпшенню змісту технологічної освіти, підвищенню рівня творчості в процесі навчання, також, дозволяють оптимально розмістити навчальні теми у робочих програмах базової дисципліни, розробити нові навчальні програми дисциплін і встановлювати розподіл навчального матеріалу між ними.

Будь які структурні елементи навчального предмету слугують основою інтеграції в процесі навчання.

Туришев І. розрізняє два типи зв'язків між навчальними дисциплінами: тимчасовий (хронологічний) та зрозумілий (ідейний) [1]. Перший передбачає погодження в часі проходження програми різних предметів, другий – однакове трактування наукових понять на основі загальних методичних положень. Практично викладачеві технічної естетики доводиться мати справу з трьома видами міжпредметних тимчасових зв'язків: попереджувальні, супроводжуючі та перспективні.

Попереджувальні – це зв'язки, коли при вивченні матеріалу технічної естетики спираються на раніше отримані знання з курсу прикладна творчість, охорона праці і т. д.

Супроводжуючі – це зв'язки, що охоплюють ряд питань і понять, які одночасно вивчаються як з технічної естетики, так і з інших предметів, наприклад, поняття про освітленість вивчається у фізиці, а її місце у санітарно-гігієнічних вимогах до праці учнів – технічною естетикою.

Перспективні використовуються тоді, коли вивчення матеріалу з одних дисциплін випереджає його застосування в інших предметах, наприклад, поняття про колір в основах дизайну вивчається раніше, ніж в курсі технічна естетика; в цьому випадку викладачі технічної естетики спираються на знання, отримані на заняттях з основ дизайну.

Розглянувши інтеграційні процеси, як цілісність, логічну послідовність, систематичність процесу навчання можна побачити, що вони функціонують як сукупність змістовно – інформаційного типу, операційної діяльності та організаційно – методологічного типу.

Освітні функції інтеграційних процесів націлені на формування цілісної системи знань студента про навколишній світ, виховні функції – підвищення рівня навчання за допомогою міжпредметних зв'язків.

В аналізі виховних та освітніх функцій зв'язків Максимова В.Н. виділяє світоглядну роль, розкриття діалектико-матеріалістичних основ розвитку суспільства та особистості, їх відношення з природою [2]. Психологічною основою дослідження, що розкриває взаємодію освітніх та виховних функцій міжпредметних зв'язків, виступає закономірна єдність свідомості, почуттів та дій в психологічній діяльності людини. Забезпечення цієї єдності в навчанні є одною з педагогічних умов комплексного підходу, направленого на формування світогляду як інтегральної освіти. Розвиваюча

функція міжпредметних зв'язків впливає на розвиток самостійності, пізнавальної активності та інтересів студентів.

Інтеграційні процеси не тільки засіб досягнення загальних соціальних цілей навчання – всебічного розвитку особистості учня, але і один з необхідних факторів формування конкретних педагогічних задач, визначення загальнопредметних систем знань, вмінь.

Міжпредметні зв'язки як дидактична категорія являється багатомірним, системним об'єктом дослідження функцій міжпредметних зв'язків і їх відношень з іншими системними об'єктами дидактики, перш за все з навчальним предметом і процесом навчання.

Актуальність міжпредметних зв'язків у навчанні обумовлена сучасним рівнем розвитку науки, на якому яскраво виражена інтеграція суспільних і технічних знань.

Навчальна дисципліна «Технічна естетика» повинна сприяти підготовці фахівців, які володіють специфічними професійними знаннями, навичками і вміннями в галузі технічного дизайну. «Технічна естетика» є навчальною дисципліною, в якій з'єднана тематика естетики, психології сприйняття з питаннями теорії та практики промислового дизайну, забезпечення зручності, краси і користі проєктованого виробу та інтер'єру. Базовими для даної дисципліни є: філософія, естетика, психофізіологія праці, соціологія, економіка, ергономіка. Набуті студентами знання та вміння будуть використовуватися при виконанні курсових робіт, в дипломному проєктуванні, при вирішенні питань забезпечення високих естетичних та ергономічних властивостей спроектованих об'єктів. Мета дисципліни, відповідно до державного стандарту напрямів і спеціальностей вищої освіти, - теоретична і практична підготовка студентів; формування уявлення про нерозривну єдність ефективної проєктної діяльності з вимогами до забезпечення високих споживчих властивостей проєктованих виробів.

**Висновки.** Поряд із поняттям технічної естетики широко вживаються в наш час терміни «дизайн», «естетика», «творчість», «ергономіка» та ін.; цілком очевидним є факт їх приналежності до єдиної сфери проявів естетичного, хоча вони несуть в своєму змісті деякі відмінності: дизайн, наприклад, стосується перш за все форм виробів та предметів людського оточення, технічна ж естетика – це теорія естетичного процесу в сфері виробництва, а також естетизація технічних виробів та обладнання.

Зазначимо, що використання інтеграційних процесів повинно бути не самоцілью, а допомагати вирішенню конкретних задач заняття, таким чином можна зробити висновок, що вивчення технічної естетики з опорою на інтеграційні процеси в навчанні покращує рівень навчальної підготовки студентів і добре впливає на засвоєння знань студентів з цієї дисципліни.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Дик Ю.И. Межпредметные связи курса физики в средней школе / Ю.И. Дик, И.К. Турышев, Ю.И. Лукьянов. – М.: Просвещение, 1987. – 191 с.
2. Зверев И.Д. Межпредметные связи в современной школе / И.Д. Зверев, В.Н. Максимова. – М.: Педагогика, 1981. – 159 с.
3. Курач М. Міжпредметні зв'язки практикуму з художньої обробки матеріалів / М. Курач // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2006. – №5. – С. 26-33.
4. Потапов Ф.И. Межпредметные связи в учебном процессе в среднем сельском профессиональном училище / Ф.И. Потапов. – М.: Высшая школа, 1977. – 100 с.
5. Шиленко Е.Г. Межпредметные связи на уроках обслуживающего труда / Е.Г. Шиленко // Школа и производство. – 1991. – №9. – С.45.

#### CITED LITERATURE

1. Dick Y.I. Interdisciplinary communication course in physics in high school / Y.I. Dick, I.K. Turishev, Y.I. Lukyanov. – M.: Education, 1987. – 191 p. [in Russian]
2. Zverev I.D. Interdisciplinary communication in the modern school / I.D. Zverev, V.N. Maximova. – M.: Pedagogy, 1981. – 159 p. [in Russian]
3. Kurach M. Intersubject communication workshop with art materials processing / M. Kurach // labor training in educational institutions. – 2006. – №5. – P. 26-33. [in Ukrainian]
4. Potapov F.I. Interdisciplinary communication in the learning process, on average selskom Vocational School / F.I. Potapov. – M.: Visshaya School, 1977. – 100 p. [in Russian]
5. Shilenko E.G. Interdisciplinary communication in the classroom serving work / E.G. Shilenko // School and manufacturing. – 1991. – №9. – P.45. [in Russian]

УДК 378

## САМОСТІЙНА РОБОТА МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВО-СОЦІАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ З ВИВЧЕННЯ ВІЙСЬКОВО-СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

**Л.В. ОЛІЙНИК**

*У статті розглядаються специфіка й проблеми організації самостійної роботи магістрів військово-соціального управління. Визначаються умови та методи ефективної організації самостійної роботи магістрів військово-соціального управління як цілісної системи освітнього середовища, даються рекомендації щодо активізації самостійної роботи.*

**Ключові слова:** самостійна робота, магістр, військово-соціальне управління, військово-спеціальні дисципліни, навчання.

**Постановка проблеми.** Модернізація системи вищої військової освіти України вимагає розробки ефективних засобів формування всебічно розвинутої особистості, здатної не лише застосовувати здобуті знання у професійній діяльності, але й постійно поповнювати їх. Обсяг інформації, необхідної для плідної праці та життя освіченої людини, постійно зростає, саме тому актуальною є проблема виховання в особистості таких рис як самостійність, пізнавальна активність, креативність.

Освітня система, в свою чергу, має бути гуманістичною, здатною не тільки озброювати знаннями тих, хто навчається, але й, внаслідок постійного та швидкого їх оновлення, формувати й розвивати потребу в неперервному самостійному оволодінні ними, творчому підході до навчання, самовдосконалення в процесі майбутньої професійної діяльності.

Перед сучасною освітою постають складні завдання навчання, виховання, розвитку, психологічної підготовки магістрів військово-соціального управління, здатних до творчого пошуку, невтомного, наполегливого самостійного засвоєння нових знань. В основі такого типу неперервної професійної освіти лежить самостійна навчально-пізнавальна діяльність тих, хто навчається, спрямована на формування готовності їх до самонавчання та розвитку власної творчої індивідуальності. Науково-теоретичне обґрунтування цієї проблеми на сучасному етапі не є достатнім і потребує подальших досліджень.

Актуальність дослідження самостійної роботи магістрів військово-соціального управління з вивчення військово-спеціальних дисциплін зумовлена такими факторами: необхідністю реального втілення в освітній процес ідей гуманістичної освітньої парадигми; рухом національної освіти до європейського та світового освітнього простору; зростанням обсягів інформації та різновидів її носіїв; вимогами забезпечення високої якості навчання військово-спеціальних дисциплін слухачів, засвоєння ними нових підходів щодо самоуправління процесом неперервного розвитку, самоактуалізації; вичерпаністю можливостей багатьох традиційних форм і методів організації самоосвіти, самостійної роботи слухачів; необхідністю пошуку й запровадження інноваційних підходів щодо оцінки рівня їх особистісного розвитку та роботи над його підвищенням.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Глибоке розуміння сутності самостійної роботи майбутніх магістрів військово-соціального управління, необхідність обґрунтування її теоретичних, методологічних засад, методів практичної реалізації у вищій школі потребують сучасного переосмислення з позиції гуманістичних освітніх поглядів – теорії особистісно орієнтованої освіти (В. А. Козаков, П. І. Підкасистий, Ю. І. Приходько та ін.) Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що даній проблемі приділяється значна увага вітчизняних і зарубіжних науковців.

Разом із тим, у більшості наукових публікацій проблема самостійної роботи тих, хто навчається, розглядається в контексті організованого (детермінованого) навчально-виховного процесу з виконання завдань, передбачених освітньо-професійними програмами і змістом навчальних дисциплін. Поза належною увагою дослідників при цьому залишаються питання системної організації самостійної роботи у навчально-виховному процесі (НВП) вищого військового навчального закладу (ВВНЗ) [4], її особистісної орієнтації [1], пошуку й обґрунтування інноваційних технологій на основі діалогу та діалогічної взаємодії [5].

Найбільш обґрунтованим, на наш погляд є визначення самостійної роботи В.А. Козакова, під якою він розуміє особливий вид навчальної діяльності суб'єкта, що вчиться, при реалізації якої має бути сформована його самостійність та він засвоїть відповідну сукупність знань, умінь, навичок. Мета самостійної роботи тих, хто навчається, – це розвиток такої риси, як самостійність, тобто здібностей організовувати і реалізовувати свою діяльність без стороннього керівництва та допомоги [2, с. 43].

Найбільш доцільною у зв'язку із завданнями вищої школи є класифікація типів самостійної роботи, запропонована П. І. Підкасистим [3], у якій розмежуються самостійна робота за зразком, реконструктивно-варіативна, евристична (частково-пошукова) і творчо дослідницька.

**Метою статті** є визначення основ самостійна робота магістрів військово-соціального управління з вивчення військово-спеціальних дисциплін.

**Виклад основного матеріалу.** Узагальнюючи дефініції щодо поняття самостійна робота, можна констатувати, що це – складне поняття, зміст якого неможливо розкрити з позиції однієї площини (діяльність, готовність, умінь тощо). Це багатоаспектне, інтегративне, особистісне утворення з притаманними закономірностями, принципами, суперечностями і яке характеризується такими проявами, як інтелектуальність, здібності до навчання, самовизначення, саморегуляція розумової діяльності, органічне поєднання пізнавальних мотивів, методів і способів самостійної поведінки, стійке позитивне ставлення тих, хто навчається, до оволодіння знаннями, і має досліджуватись, по-перше, із застосуванням апарату багаторівневої рефлексії, по-друге, – в наступних чотирьох вимірах: інформаційному, що відображає змістовну складову; процесуальному, що визначає форми, методи, засоби учіння, самоконтролю та самокоригування; часовому, що визначає тривалість самостійної роботи; просторовому, що визначає місце здійснення самостійної діяльності та склад учасників, їх взаємодію та взаємовплив.



Закономірності самостійної роботи магістрів військово-соціального управління з вивчення військово-спеціальних дисциплін обумовлюються: психологічною структурою особистості, рівнем розвитку її здібностей і освітніх потреб; гуманістичними ідеалами буття та учіння особистості; відповідністю інтелектуального розвитку індивіда його можливостям щодо засвоєння стандартів вищої освіти; об'єктивними та суб'єктивними факторами організації і методики підготовки особистості; відповідальністю за якісну реалізацію особистісної підготовки; соціальним значенням майбутньої професійної діяльності.

Ефективній самостійній роботі слухачів з вивчення військово-спеціальних дисциплін мають сприяти такі основні принципи:

глибоке усвідомлення соціального, військово-професійного та особистісного значення навчання, засвоєння знань, умінь та навичок, передбачених навчальними програмами з військово-спеціальних дисциплін (в нашому випадку системом комплекс дисциплін з морально-психологічного забезпечення діяльності військ);

висока активність та дієвість учіння;

поточне та перспективне планування навчальної діяльності;

систематичність та послідовність роботи над навчальним матеріалом;

формування готовності до самостійного засвоєння навчального матеріалу;

здійснення самовиховання, самоорганізації, самоконтролю та самооцінки навчальної діяльності;

запам'ятовування навчального матеріалу, тренування пам'яті;

розвиток системного, творчого мислення;

подолання труднощів, що виникають в процесі учіння;

формування волі та наполегливості в процесі учіння, самоутвердження;

пошук взаємозв'язків теорії з практикою в процесі учіння;

застосування методів і прийомів, що сприяють підвищенню ефективності навчальної діяльності;

постійна динаміка удосконалення організації і методики навчальної діяльності;

співробітництво і товариська допомога;

раціональне використання часу та матеріально-технічного забезпечення.

Реалізація організаційно-методичних засад самостійної роботи магістрів військово-соціального управління з вивчення військово-спеціальних дисциплін передбачає, насамперед, подолання одного з основних дидактичних протиріч. Суть їх полягає в тому, що, з одного боку, процес засвоєння особистістю знань, набуття досвіду, розвитку здібностей відбувається індивідуально, з іншого – організація навчальної діяльності має колективний, до певної міри детермінований, обумовлений характер. Одним із шляхів подолання цього протиріччя є розроблення проблем діалогізації НВП. При цьому розрізняють монологічну та діалогічну стратегії психологічних впливів.

Дослідженнями встановлено, що самостійна робота суттєво сприяє підтримці та розвитку природних якостей та індивідуальних здібностей особистості, її саморегуляції, самоактуалізації, допомагає в становленні її суб'єкності та творчої самореалізації. Запровадження самостійної роботи магістрів військово-соціального управління з вивчення військово-спеціальних дисциплін в практику ВВНЗ полягає в розвитку індивідуальних здібностей слухачів, створенні умов для їх активної, плідної навчально-пізнавальної діяльності та передбачає творче застосування організаційних форм і методів.

Навчальний процес у ВВНЗ здійснюється у таких організаційних формах: навчальні заняття, самостійна робота слухачів, практична підготовка, контрольні заходи тощо. Загальні форми організації самостійної роботи магістрів військово-соціального управління з вивчення військово-спеціальних дисциплін можуть розглядатися, виходячи зі структури спілкування між людьми: одна людина без безпосереднього контакту з іншою; дві людини – пара, спілкування в парі; три людини і більше – спілкування в малій чи великій групі; колективне спілкування в динамічних парах (діалогічні сполучення). Відповідно до викладеної структури спілкування можливі наступні загальні форми організації самостійної роботи магістрів військово-соціального управління з вивчення військово-спеціальних дисциплін: індивідуальна; парна; групова; колективна.

Форма індивідуальної самостійної роботи магістрів військово-соціального управління з вивчення військово-спеціальних дисциплін передбачає діяльність, спрямовану на придбання знань, умінь, навичок, досягнення високих кінцевих результатів у навчанні. Вона вимагає відповідної підготовки, старанності, наполегливості, сили волі, одночасно здійснюючи сприятливий вплив як на становлення цих особистісних якостей, так і на формування інтересу до навчання.

Форма парної самостійної роботи магістрів військово-соціального управління з вивчення військово-спеціальних дисциплін передбачає роботу в парах. У процесі роботи над навчальним матеріалом кожний з тих, хто навчається, має можливість одержати інформацію від свого колеги чи викладача про допущені помилки, недоліки, що мають місце, а також їх усунути. Парна робота, якщо вона проводиться під керівництвом викладача, створює для останнього сприятливі можливості в одержанні даних щодо ступеню засвоєння навчального матеріалу тими, хто навчається.

Групова самостійна робота характеризується виступами, дискусіями, критикою точок зору і будується за принципом: один вчить багатьох і одночасно група вчить кожну особистість. Групова форма самостійної роботи магістрів військово-соціального управління з вивчення військово-спеціальних дисциплін може набувати характеру й більш широкого аудиторного залучення тих, хто навчається, з вивчення як теоретичного матеріалу, так і практичних форм навчання.

Методи самостійної роботи магістрів військово-соціального управління з вивчення військово-спеціальних дисциплін в педагогічних дослідженнях не знайшли достатнього визначення, обґрунтування, класифікації, особливо з урахуванням сучасних тенденцій розвитку освіти, самостійного учіння (самоучіння, самонавчання).

Під методами самостійної роботи магістрів військово-соціального управління з вивчення військово-спеціальних дисциплін ВВНЗ будемо розуміти систему способів, прийомів особистісного та діалогічного впливу, спрямованих на оволодіння знаннями, навичками, уміннями, на розвиток природних якостей та індивідуальних здібностей особистості, на її саморегуляцію та самоактуалізацію.

До методів саморозвитку та особистісного впливу в процесі самостійної роботи магістрів військово-соціального управління з вивчення військово-спеціальних дисциплін можуть бути віднесені такі: самопізнання та самооцінка; самостимулювання; самопрограмування або складання плану саморозвитку в процесі самостійної роботи; наслідування прикладу, що передбачає рефлексивне сприйняття діяльності, досвіду, методів, прийомів відомих особистостей; методи та прийоми самовпливу в процесі самостійної роботи магістрів військово-соціального управління з вивчення військово-спеціальних дисциплін (самоінструкція; самоконтроль, самозвіт; самопереконавання, самопримушування; самонавіювання; аутотренінг, психотерапія тощо).

До методів саморозвитку та діалогічного впливу в процесі самостійної роботи магістрів військово-соціального управління з вивчення військово-спеціальних дисциплін, в основу яких покладено діалогічну взаємодію, внутрішній та зовнішній діалог, можна віднести такі: створення та розв'язання проблеми; метод випадковостей; ситуаційний метод; метод інцидентів; метод "лабіринту дій тощо.

Діалогічний підхід, який широко застосовується в системі методів саморозвитку та особистісного впливу, саморозвитку та діалогічного впливу в процесі самостійної роботи магістрів військово-соціального управління з вивчення військово-спеціальних дисциплін, створює плідні умови для розвитку особистості слухача, мотивації і творчого характеру учіння, для сприятливого емоційного клімату навчання й успішного перебігу соціально-психологічних процесів у навчальних колективах, для максимальної орієнтації НВП на індивідуальні та особистісні якості та характеристики майбутніх випускників ВВНЗ, які оволодівають знаннями і навичками за програмами підготовки магістрів військово-соціального управління.

Важливим у самоорганізації самостійної роботи магістрів військово-соціального управління з вивчення військово-спеціальних дисциплін є застосування системного підходу, який включає розробку та застосування таких моделей: загального планування; планування на семестр; планування на місяць; планування на тиждень відповідно до розкладу занять.

Модель загального планування навчально-пізнавальної діяльності має дати уявлення слухачу щодо: освітньо-кваліфікаційних вимог, які до нього пред'являються за обраною програмою з підготовки магістра військово-соціального управління; навчальних програм з військово-спеціальних дисциплін; загального навчального плану; структури змісту навчання за програмою підготовки магістра військово-соціального управління.

Модель планування на семестр включає: перелік дисциплін; види занять; кількість годин за видами планових занять; види звітностей; кількість годин нормативно визначеної самостійної роботи; кількість годин додаткової самостійної роботи; програмну літературу з навчальних дисциплін; додаткову літературу з навчальних дисциплін; літературу за вибором слухача; науково-дослідну, раціоналізаторсько-винахідницьку роботу; виконання інших видів робіт за потребами слухача.

Модель планування на місяць здійснюється на основі семестрового плану, розкладу занять на місяць та індивідуального плану роботи слухача і включає, окрім наведених вище складових з відповідним ступенем деталізації, дату та місце проведення самостійної навчально-пізнавальної діяльності з вивчення військово-спеціальних дисциплін.

Планування на тиждень є основним динамічним видом планування, здійснюється на основі місячного плану, розкладу занять на тиждень та індивідуального плану роботи слухача і може включати, окрім наведених вище складових з більшим ступенем деталізації, рекомендації викладачів щодо науково-методичного забезпечення занять та самостійної роботи, можливі зміни у навчально-виховному процесі. У орієнтовній моделі тижневого планування має бути відображено: дату проведення самостійної роботи; навчальні дисципліни, з яких планується підготовка; види навчальних занять, до яких потрібно підготуватися, конкретні навчальні завдання; науково-методичне, навчально-методичне, дидактичне та матеріально-технічне забезпечення; додаткові завдання за особистісним

планом слухача; запланований та витрачений нормативний час; запланований та витрачений додатковий час; місце проведення самостійної роботи.

**Висновок.** На основі викладеного можна констатувати, що основними шляхами подальшого підвищення якості навчання магістрів військово-соціального управління з військово-спеціальних дисциплін є такі: покращення планування та організації педагогічного процесу; створення всебічних умов для навчання студентів; активізація роботи щодо запровадження в навчально-виховний процес особистісно орієнтованих, інформаційно-комунікаційних технологій; підвищення рівня науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення самостійної роботи магістрів військово-соціального управління з вивчення військово-спеціальних дисциплін, її планування та організації; забезпечення дієвості моніторингу якості засвоєння слухачами знань, умінь, навичок; дослідження теоретичних і практичних проблем навчально-пізнавальної діяльності слухачами, психологічних основ самоуправління засвоєнням знань.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Козаков В. А. Освіта, виховання та контроль навчання у вищій школі / Козаков В. А. – К. : КДЕУ, 1996. – 290 с.
2. Козаков В.А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема: наукове видання–препринт / Козаков В. А. – К. : НМК ВО, 1990. – 62 с.
3. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 2000. – 240 с.
4. Приходько Ю. І. Системний підхід у дослідженні особистісно орієнтованої самостійної роботи у вищій військовій школі / Ю. І. Приходько // Військова освіта : зб. наук. праць. – 2004. – № 1 (13). – С. 119–127.
5. Приходько Ю. І. Технологія особистісно орієнтованого навчання військових фахівців / Ю. І. Приходько // Військова освіта : зб. наук. праць. – 2002. – № 10. – С. 121 – 129.

#### CITED LITERATURE

1. Kozakov V. Education, grooming and studies control in higher school / V. Kozakov. – Kyiv, 1996. – 290 p. [in Ukrainian]
2. Kozakov V. Student self-studies as a didactic problem. Scientific publication – preprint / V. Kozakov. – Kyiv, 1990. – 62 p. [in Ukrainian]
3. Pidkasytiy P. Self-educational activity in studying. Theoretical experimental research / P. Pidkasytiy. – Moscow:Pedagogy, 2000. – 240 p. [in Russian]
4. Prikhodko Y. Systematical approach to the research in self-oriented self-development in higher military school / Y. Prikhodko // Military education: scientific article compilation. – 2004. – № 1 (13). – P.119–127. [in Ukrainian]
5. Prikhodko Y. Self-oriented study technology of military personnel / Y. Prikhodko // Military education, Scientific article compilation. – 2002. – № 10. – P. 121–129. [in Ukrainian]

УДК 371.321

## АКТИВІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

І.Л. ЦАРЕНКО

*Актуальність дослідження зумовлена необхідністю розв'язання суперечностей між фактичним рівнем розробленості конкурентних освітніх технологій та недостатнім використанням їх дидактичних можливостей у підготовці високопрофесійних педагогічних фахівців. Метою статті є визначення й аналіз дидактичних можливостей хмарних технологій як інтернет-послуг для активізації самостійної роботи майбутніх учителів трудового навчання (технологій). У статті запропоновано методичні рекомендації педагогам щодо створення навчального сайту для дистанційної освіти і самоосвіти студентів.*

**Ключові слова:** самостійна робота студентів, хмарні технології, організаційно-педагогічні умови, відкрите навчальне середовище.

**Постановка проблеми.** Ґрунтовність професійної підготовки майбутніх учителів залежить від діалектичної єдності процесу навчання і виховання, від забезпечення та стану реалізації у цьому процесі взаємозв'язку між теоретичними і практичними складовими компонентами системи підготовки фахівця. За цих умов значну роль відіграють організація та науково-методичне забезпечення самостійної роботи студентів (СРС).

Сучасні освітні процеси і науково-технічний прогрес зумовлюють потребу розглядати СРС як основну форму оволодіння новим навчальним досвідом, що вплинуло на структуру навчальних планів і програм для майбутніх учителів різних спеціальностей у вигляді скорочення аудиторних годин та збільшення часу на самостійну роботу студентів (до 50-60%). Водночас, важлива роль відводиться освітнім технологіям, які мають забезпечувати не лише формування творчої особистості, її культурного і професійного потенціалу, а й високий рівень психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів і їх готовності до самостійного здобування знань, саморозвитку та самовиховання.

Традиційні пошуки мобільних елементів дидактичної системи підготовки студентів для здійснення відповідного впливу з метою можливих змін у цій системі вже не дають бажаних результатів і не забезпечують високого рівня професійної майстерності майбутніх учителів. Це пов'язано з тим, що суттєві позитивні зміни можливі лише завдяки вдосконаленню СРС, де досить вагоме місце посідає діяльність студента. Ефективність СРС у педагогічному вищому навчальному закладі (ВНЗ) залежить від дотримання таких організаційно-педагогічних умов: посилення практичних

аспектів професійної спрямованості процесу навчання; поєднання індивідуальної та наукової роботи студента; посилення ролі студента при оцінюванні власних навчальних досягнень [1, 134].

Аналіз сучасного стану підготовки майбутніх учителів технологій дав змогу виявити низку суперечностей між фактичним змістом фундаментальної, професійної та практичної підготовки студентів у педагогічних ВНЗ, яка повинна мати випереджувальний характер, і потребами суспільства з урахуванням перспектив розвитку різних галузей народного господарства. Виявлені недоліки, в основному, стосуються перенасичення змістового компоненту освіти майбутніх учителів технологій стандартним теоретичним матеріалом у той час, коли існує об'єктивна необхідність збільшення обсягу практичного компоненту в оволодінні професією. Саме потреба в оптимізації співвідношення теоретичного і практичного компонентів професійної підготовки студентів актуалізує проблему вибору відповідних педагогічних технологій адекватно цілям і змісту навчання.

Сучасна методологія процесу навчання орієнтує його на індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану форму. Тому більшість світових стандартів в основу навчання покладають самостійну, творчу роботу студентів, результативність якої збільшується завдяки впровадженню новітніх, зокрема інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) навчання. Як свідчать результати проведених різного роду моніторингових досліджень, причиною неуспішності студента в сучасних умовах соціально-економічного та психологічного перевантаження є його не вміння організувати свою навчальну діяльність у зв'язку із побутовою зайнятістю. Тому завданням викладачів вищої школи є допомога студентам в організації навчальної діяльності, яка проводиться в позанавчальний час [2].

Отже, необхідність розв'язання суперечностей між сучасними вимогами до особистості вчителя та відсутністю необхідних умов для організації ефективної навчально-виховної діяльності у педагогічних ВНЗ, а також між фактичним рівнем розробленості існуючих педагогічних технологій, зокрема ІКТ, та їх недостатнім використанням у професійній підготовці майбутніх учителів, загострює проблему активізації СРС засобами конкурентних технологій. Ці технології мають забезпечувати: зручний спосіб подання навчальної інформації та її доступність; зв'язок теорії з практикою; можливість отримання консультації викладача; використання значної кількості допоміжних програмних засобів; формування у студентів умінь аналізувати, порівнювати, оцінювати власну діяльність тощо; безпосередній та опосередкований емоційний і виховний вплив викладача на студентів; ефективну підтримку СРС. На нашу думку, саме такі переваги у професійній підготовці студентів за напрямом «Технологічна освіта» надають хмарні технології (з англ.: Cloud Technologies) як ефективні засоби, що постійно змінюються залежно від технологічних досягнень, рівня доступності та моделі організації навчального процесу.

**Мета статті** – розкрити дидактичні можливості хмарних технологій як інтернет-послуг для активізації самостійної роботи майбутніх учителів технологій.

**Завдання дослідження:** проаналізувати сучасний стан організації СРС з професійно-орієнтованих дисциплін; розробити навчальний сайт «Кабінет технологій» і дослідити напрями його використання для підвищення ефективності процесу навчання майбутніх учителів технологій.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі проведення дослідження ми притримувалися думки, що в сучасному розумінні самостійна робота майбутніх учителів – це форма управління та самоуправління самостійною пізнавальною діяльністю студентів, котра виступає як необхідна складова частина навчального процесу, що істотно впливає на його результативність та ефективність [3, 210].

Разом з цим, ефективнішим є навчальний процес, який спирається на змістовну самостійну роботу, тому в сучасних дидактичних системах важливе місце має відводитися окремим методикам самостійного опанування студентами теоретичних знань, практичних умінь та навичок. Розширення й перебудова самостійної роботи неодмінно приводить до зростання її виховної ролі. Зокрема, на думку А.М. Алексюка, самостійність можна формувати лише у процесі виховання. Професійне виховання починається в навчальному процесі, а самостійна робота має особливий виховний потенціал: потрібні свідомість, вольові зусилля, організованість, здатність до творчості тощо [4, 434].

Останнім часом форми СРС з професійно-орієнтованих дисциплін урізноманітнилися пошуком інформації у мережі Інтернет і виконанням завдань за допомогою комп'ютерної техніки. Проте, в цьому випадку ми маємо справу з інформаційно-пошуковими формами роботи, сутність яких зводиться до технічної складової з пошуку інформації, а факт існування звіту (індивідуального завдання) визнається як запорука успішного засвоєння опрацьованого матеріалу. Водночас, подібні завдання не вимагають навіть глибокої систематизації навчального матеріалу, а тим більше його творчого осмислення, конструювання чи моделювання. Іноді такі форми роботи окремо не оцінюються, бо передбачається врахування їх результатів при оцінюванні знань, здобутих студентом під час їх виконання. Проте відомо, що ефективність зазначених форм самостійної роботи є занадто низькою і ретельно виконує її лише частина успішних студентів.

Творча (евристична), наближена до наукового осмислення й узагальнення робота, наприклад з курсу «Технологія приготування страв», можлива лише як результат організації самостійного навчання з обов'язковою присутністю в ній цілепокладання та його досягнення за допомогою ефективних

технологічних схем самоосвіти. Така робота має бути індивідуалізованою з урахуванням рівня творчих можливостей студента, його здобутків і навчальної активності.

Практичний досвід засвідчує, що навіть звичайний конспект лекційного заняття значна кількість студентів доопрацьовує вдома. Для якісного виконання цієї роботи доцільно дотримуватися таких рекомендацій: ознайомитися з навчальною програмою відповідного курсу; визначити місце конкретної теми за тематичним планом; ознайомитися з питаннями, що виносяться на самостійне опрацювання; з'ясувати обсяг навчального матеріалу, який відсутній в конспекті, але виносяться на екзамен; опрацювати рекомендовану літературу і доповнити конспект; підготувати відповіді на контрольні питання.

Як видно з наведеного алгоритму необхідних дій студента, йому можуть знадобитися: навчальна та робоча програма курсу, текст лекцій, методичні рекомендації до виконання самостійних завдань, перелік питань до екзамену та інші навчально-методичні матеріали. Проте, ці матеріали не завжди знаходяться у вільному доступі на університетському сервері (сервер вимагає реєстрації, вимкнений комп'ютер на кафедрі, відсутність програмного забезпечення на власному комп'ютері для відкриття файлів різного типу та ін.), що створює незручності для студентів або взагалі унеможлиблює виконання завдань.

Практичний досвід показує, що всі ці проблеми успішно вирішуються завдяки хмарним технологіям навчання (ХТН). Значні дидактичні можливості мають хмарні сервіси, зокрема для ефективної організації СРС та її активізації, у процесі виконання майбутніми вчителями індивідуальних навчально-дослідних завдань, оформлення матеріалів педагогічної практики, написання курсових і кваліфікаційних робіт. У такі періоди важливим стає забезпечення постійного взаємозв'язку викладача і студентів, а також студентів у групі. Таким чином у хмарі підтримуються різні види діяльності (колаборація, комунікація тощо).

Уперше термін «хмарні технології» запровадив Р. Челлаппа у 1997 р. На його думку, в новій обчислювальній парадигмі всі складові її елементи залежать не лише від технічних обмежень, а в першу чергу – від економічної доцільності (безкоштовність програмного забезпечення) [5].

Сучасне уявлення про необхідні характеристики ХТН дає підстави вважати першими технологічними розробками продукти таких компаній: Salesforce (1999 р.), яка надала доступ до свого додатку через сайт за принципом – програмне забезпечення як сервіс (Software as a Service [SaaS]); Amazon, що розробила веб-сервіс для зберігання інформації та виконання обчислень (2002 р.), а також запропонувала користувачам для запуску власних програм веб-сервіс Elastic Compute cloud (2006 р.); Google, яка запровадила SaaS сервіси Google Apps і платформи як сервіси (Platform as a Service [PaaS]) під назвою «Google App Engine»; Microsoft, знаменита своєю презентацією PaaS під назвою «Azure Services Platform» (2008 р.) [5; 6].

Нові можливості представлення динамічних електронних додатків для систем освіти, що ґрунтуються на Інтернет-технологіях, нині сприяють інтенсивному розвитку ХТН як ефективних засобів оволодіння відповідними дисциплінами та набуття знань [7; 8; 9].

Результати проведеного аналізу літератури показали, що дослідженням проблеми застосування ХТН у професійній діяльності педагогів займалися зарубіжні (Т. Даккор, М. Міллер, А. Новембер, В. Скот, Д. Рейх та ін.) і вітчизняні (В. Биков, М. Жалдак, Н. Морзе та ін.) вчені. Зокрема, М. Міллер визначає хмарні технології як динамічно масштабований вільний спосіб доступу до зовнішніх обчислювальних інформаційних ресурсів у вигляді сервісів, які надаються за допомогою мережі Інтернет [10].

Ми виходили з того, що термін «хмарні технології» можна пояснити так: необхідне програмне та апаратне забезпечення знаходяться у користувача не в навчальному приміщенні або вдома, а «в хмарах» – на віддаленому сервері (можливо навіть в іншій країні). Для того, щоб використати ХТН, користувачу достатньо мати доступ до мережі Інтернет. При цьому не виникає потреби придбання дорогого ІТ-обладнання, а характеристики відповідного технічного засобу (комп'ютера, планшета, смартфона тощо), який забезпечує вихід у мережу Інтернет, суттєво не впливають на доступність відповідних сервісів.

Практика застосування хмарних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів показує, що важливими є такі характеристики, як: тип хмари; форми використання; види діяльності, що підтримуються у хмарі тощо. Зокрема, М. Шиненко і Н. Сороко, розрізняють хмари спільнот, публічні, приватні та гібридні. Проте, ми цілком погоджуємося з Г. Алексанян у тому, що на практиці межі між типами обчислень є розмитими [11].

Щодо форм застосування ХТН у процесі вивчення майбутніми вчителями технологій навчальних курсів доцільно зазначити, що на особливу увагу заслуговують віртуальні спільноти для оволодіння професійно-орієнтованими дисциплінами, віртуальні методичні кабінети, віртуальний документообіг, контентні сховища та інші.

Для прикладу розглянемо авторський сайт «Кабінет технологій», який розроблено за принципами відкритої освіти та на основі сервісу Google-сайти [12]. Вхід на сайт не потребує реєстрації

і здійснюється в автоматичному режимі. Сайт є безкоштовним для використання і досить популярним серед майбутніх учителів технологій, які опановують професійно орієнтовані курси (наприклад, «Технологія приготування страв»), а також студентів різних факультетів, що вивчають нормативну дисципліну «Безпека життєдіяльності». Він складається з декількох розділів. Зокрема, у розділі «Загальні відомості», який складається з двох частин («Мета проекту» і «Чим корисний цей сайт»), наведено інформацію про цільові орієнтири проекту, його зміст і призначення.

У розділі «Про автора» опубліковано основну інформацію про автора сайту, зокрема біографічні дані, наукові надбання, а також відомості про розроблені навчальні дисципліни.

Розділ «Технологія приготування страв» містить нормативні (навчальна програма шкільного предмета «Технології», навчальна і робоча програма курсу «Технологія приготування страв») та навчально-методичні матеріали (презентації, архіви, текстові документи, приклади виконання завдань, лекційний матеріал, тести для самоконтролю), які активно використовуються студентами у процесі підготовки до занять, написання модульних контрольних робіт та підготовки до екзамену, а також під час проходження педагогічної практики.

Аналогічно створено інші розділи сайту, які також містять навчально-інформаційне забезпечення СРС, що дає можливість її активізувати.

У розділі «Корисні посилання» наведено веб-сайти, які можуть бути корисними студентам педагогічного університету.

«Звернутися до викладача» – форма зворотного зв'язку (використовується синхронно з електронною поштою irina.tsarenkof@gmail.com), за допомогою якої можна написати автору сайту повідомлення, запропонувати іншу форму подання інформації тощо. До будь-якої сторінки сайту студенти можуть залишити коментар або, наприклад, подати свої пропозиції щодо поліпшення структури представлених матеріалів (див. рис. 1).

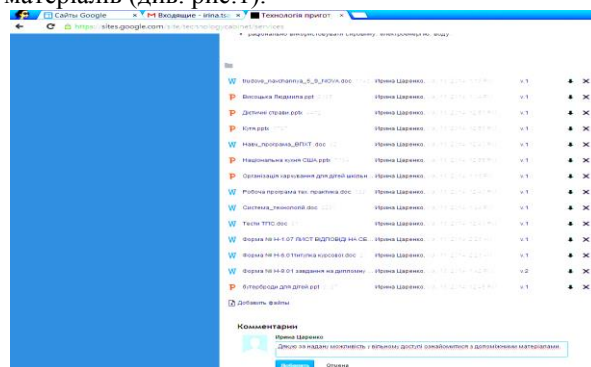


Рис. 1. Форма для написання коментарів

Технічно сайт містить дві складові – фронтенд і бекенд. Зокрема, на рис. 2 представлено фронтенд (з англ. front-end) – інтерфейсну частину сайту, тобто, те, що можуть спостерігати користувачі та відвідувачі на моніторі.

На рис. 3 представлено бекенд (з англ. back-end) – панель адміністрування, за допомогою якої автор сайту (або інший користувач, наділений відповідними правами) може його редагувати, публікувати контент, змінювати дизайн, додавати різні елементи (сторінки, гаджети).

Панель адміністрування дає можливість змінити будь-яку сторінку сайту, створити нову сторінку, переглянути історію змін сайту, відредагувати налаштування будь-якої сторінки сайту, роздрукувати чи видалити конкретну сторінку, змінити макет сайту тощо.

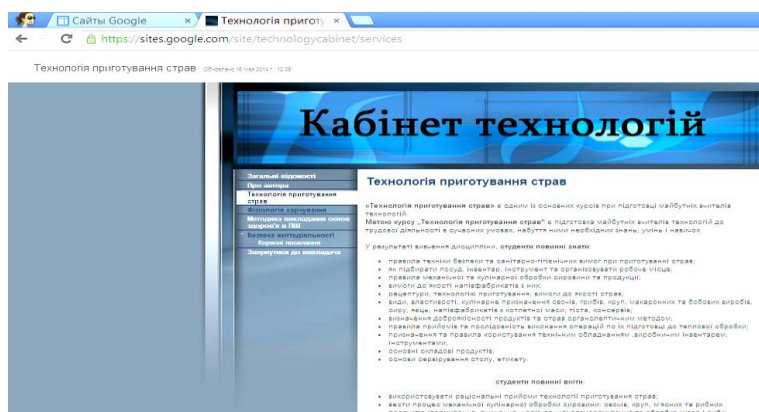


Рис. 2. Інтерфейсна частина сайту

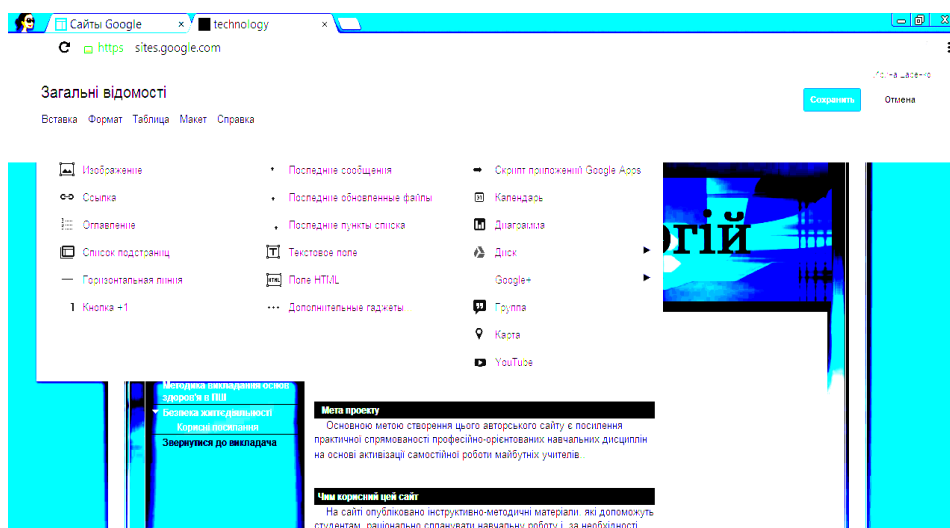


Рис. 3. Панель адміністрування

Корисною є функція додавання гаджетів на сайт, зокрема доступним є використання таких гаджетів, як календар Google, Include gadget (вбудовування сторонньої веб-сторінки у сайт), Google Group (вбудовування групи Google у сайт), YouTube News Element (для публікування на сайті відеороликів), SlideShow Maker (для створення слайд шоу) тощо.

Опосередкований вплив на студентів здійснюється завдяки перманентній зміні макету сайту та контенту, які залежать від моделі організації навчального процесу з конкретної дисципліни та форми навчання майбутніх учителів. Як показує практика, такий підхід до організації СРС сприяє посиленню практичної спрямованості всіх дисциплін, оскільки студент самостійно визначає теми, які потребують підвищеної уваги і пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, що сприяє ефективному опрацюванню значного обсягу інформації та раціональному плануванню його навчальної роботи.

**Висновки.** Результати проведеного дослідження показали, що викладач за допомогою сучасних веб-сервісів у хмарі може створювати навчальне середовище для підвищення ефективності процесів навчання та виховання майбутніх учителів технологій. Експериментально доведено, що навчальні сайти викладачів мають значні дидактичні можливості для активізації самостійної роботи майбутніх учителів трудового навчання (технологій).

Разом з цим, на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти у нашій державі актуальним і своєчасним є створення та розбудова відкритого освітньо-інформаційного простору, що передбачає подальший розвиток ІКТ-компетентності усіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на дослідження проблеми інтеграції хмарних технологій навчання з іншими інноваційними технологіями, які посилюють практичну спрямованість професійної підготовки майбутніх учителів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Царенко І.Л. Інноваційно-педагогічні технології у системі підготовки майбутніх учителів з безпеки життєдіяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Царенко Ірина Леонтівна. – К., 2010. – 255 с.
2. Грубіно В.В. Формування інноваційного освітнього середовища у ВНЗ в контексті вимог Болонського процесу / В.В. Грубіно // Освіта як фактор забезпечення стабільності сучасного суспільства: матеріали Міжнар. наук.-теор. конф., 26 берез. 2004 р. – Тернопіль, 2004. – С. 6-7.
3. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навч. посіб. для ВНЗ / [С.У. Гончаренко, П.М. Олійник, В.К. Федорченко та ін.]; за ред. С.У. Гончаренка, П.М. Олійника. – К.: Вища шк., 2003. – 323 с.
4. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підруч. [для студ., аспір. та молод. викл. вузів] / Алексюк А.М. – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
5. William Y. Chang. Transforming Enterprise Cloud Services / William Y. Chang, Hosame Abu-Amara, Jessica Sanford. – Springer, 2010. – 428 p.
6. Tejaswi Redkar Windows Azure Platform. Second edition / Tejaswi Redkar, Tony Guidici. – Apress, 2011. – 650 p.
7. Биков В.Ю. Технології хмарних обчислень, ІКТ-аутсорсинг та нові функції ІКТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ / В.Ю. Биков // Інформаційні технології в освіті. – 2011. – № 10. – С. 8 – 23.
8. Alec M. Bodzin The Inclusion of Environmental Education in Science Teacher Education / Alec M. Bodzin, Beth Shiner Klein, Starlin Weaver. – USA: Springer, 2010. – 352 p.
9. Justin Reich. Best Ideas for Teaching with Technology: A Practical Guide for Teachers, by Teachers / Justin Reich, Thomas Daccord, Alan November. – New York: M.E. Sharpe, 2008. – 291 p.
10. Michael Miller. Cloud Computing: Web-Based Applications That Change the Way You Work and Collaborate Online / Michael Miller. – Que Publishing, 2008. – 312 p.
11. Алексанян Г.А. Использование облачных сервисов Яндекс при организации самостоятельной деятельности студентов СПО / Г.А. Алексанян // Педагогика: традиции и инновации (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2012. – С. 150–153.
12. Царенко І.Л. Кабінет технологій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://sites.google.com/site/technologycabinet/>. – Назва з екрана.

CITED LITERATURE

1. Tsarenko I.L. Innovative-pedagogical Technologies in the system of training of future teachers in Life Safety: thesis. ... candidate of ped. science: 13.00.04 / Tsarenko Iryna Leontiiivna. – Kyiv, 2010. – 255 p. [in Ukrainian]
2. Grubinko V.V. The formation of innovative educational environment at the university in the context of demands of the Bologna Process / V.V. Grubinko // The education as the factor of support of modern society stability: materials of Internat. scient.-theoret. confer., 26 March 2004 y. – Ternopil, 2004. – P. 6-7. [in Ukrainian]
3. Methodology of teaching and scientific research in higher school: educat. suppl. for universities / [S.U. Goncharenko, P.M. Oliynyk, V.K. Fedorchenko and other]; edited by S.U. Gonchaenko, P.M. Oliynyk. – K.: HS, 2003. – 323 p. [in Ukrainian]
4. Aleksyuk A.M. Pedagogy of higher school of Ukraine. History. Theory: B. [for stud., graduat. and young teach. of HS] / A.M. Aleksyuk. – K.: Lybid, 1998. – 558 p. [in Ukrainian]
5. William Y. Chang Transforming Enterprise Cloud Services / William Y. Chang, Hosame Abu-Amara, Jessica Sanford. – Springer, 2010. – 428 p.
6. Tejaswi Redkari. Windows Azure Platform. Second edition / Tejaswi Redkar, Tony Guidici : Apress, 2011. – 650 p.
7. Bykov B.Y. Technologies of Cloud Computing, ICT- outsourcing and neu functions of ICT-subdivisions of educational enterprises and scientific institutions / B.Yu. Bykov // Education information technologies. – 2011. – № 10. – P. 8 – 23. [in Ukrainian]
8. Alec M. Bodzin. The Inclusion of Environmental Education in Science Teacher Education / Alec M. Bodzin, Beth Shiner Klein, Starlin Weaver. – USA: Springer, 2010. – 352 p.
9. Justin Reich Best Ideas for Teaching with Technology: A Practical Guide for Teachers, by Teachers / Justin Reich, Thomas Daccord, Alan November. – New York: M.E. Sharpe, 2008. – 291 p.
10. Michael Miller Cloud Computing: Web-Based Applications That Change the Way You Work and Collaborate Online / Michael Miller. – Que Publishing, 2008. – 312 p.
11. Aleksanyan G.A. The use of cloud services Yandex by the organisation of self-employment of students DES / G.A. Aleksanyan // Pedagogy: traditions and innovations (II): materials of Internat. scient.-theoret. confer. (t. Chelyabinsk, october 2012 y.). – Chelyabinsk: Two Komsomol members, 2012. – P. 150–153.
12. Tsarenko I.L. Cabinet of technologies [Electronic resource]. – Access mode: <https://sites.google.com/site/technologycabinet/>. – Title from the screen. [in Ukrainian]

УДК 37.091.31:62

## РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ПРИ ПРАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

**О. М. ЩИРБУЛ**

*У статті розглядаються проблеми реалізації міждисциплінарних зв'язків при практичній підготовці майбутніх учителів технологій.*

*Наводяться конкретні приклади встановлення зв'язків між дисциплінами при вивченні студентами дисципліни «Народні ремесла».*

**Ключові слова:** міждисциплінарні зв'язки, підготовка студентів.

Постановка проблеми. Реалізація міждисциплінарних зв'язків у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів відіграє важливу роль у підвищенні науково-теоретичної та практичної підготовки студентів, оскільки міждисциплінарні зв'язки сприяють системному засвоєнню різноманітних знань, виробленню умінь і навичок, формують у студентів методи цілісного сприйняття навчального процесу.

Проблеми міжпредметних, міждисциплінарних зв'язків не є новими в педагогічній науці й розглядалися науковцями з різних поглядів. Зокрема, у працях Зверева І. Д.[1], Максимової В. Н.[2;3], Федорової В. Н.[4] та ін. розкривається питання типів і видів міжпредметних зв'язків, пропонуються можливі варіанти класифікацій міжпредметних зв'язків на основі системного аналізу структури навчального процесу, змісту, методів і форм організації навчання, аналізуються міжпредметні зв'язки в контексті їхньої взаємодії з дидактичними принципами навчання.

Незважаючи на достатню розробленість проблеми міжпредметних, міждисциплінарних зв'язків як у науково-теоретичному, так і практичному аспектах, ця проблема залишається актуальною й сьогодні, оскільки досить часто зміна навчальних планів, удосконалення робочих програм, введення нових навчальних дисциплін для студентів вимагає від викладачів вищої школи постійно приділяти увагу модернізації змісту навчання, методичних підходів для поліпшення ефективності навчально-виховного процесу з урахування зв'язків між різними дисциплінами.

Отже, метою цієї публікації є: показати, як на практиці можна реалізовувати міждисциплінарні зв'язки при практичній підготовці майбутніх учителів технологій.

Виклад основного матеріалу. Сучасна підготовка майбутніх учителів технологій, на яких у майбутньому покладається значна відповідальність за організацію ефективного навчально-виховного процесу в школі, забезпечення творчого розвитку учнів, здійснюється через вивчення багатьох дисциплін.

Як свідчать навчальні плани, державні вимоги до рівня підготовки педагогічних кадрів напрямку «Технологічна освіта», студенти мають здобути ґрунтовні знання з різних наукових галузей, набутти практичні вміння й навички роботи з інструментами, матеріалами, обладнанням, оволодіти педагогічною майстерністю, засвоїти методи навчання й учіння, розвинути власні творчі здібності, сформувати потенціал для постійного професійного самовдосконалення. Тобто підготовка майбутніх



учителів технологій вимагає багатоаспектності як в контексті змісту навчання, що реалізується через вивчення дисциплін гуманітарного, соціально-економічного, природничо-математичного, професійного, практичного циклів, так і в контексті організації навчального процесу студентів та його методичного забезпечення.

Таким чином, за умови багатодисциплінарності підготовки майбутніх учителів технологій набуває актуальності проблема реалізації міждисциплінарних зв'язків, розв'язання якої, насамперед, сприятиме інтеграції та систематизації знань студентів, створення цілісного сприйняття про технологічну освіту як сукупність взаємопов'язаних знань, умінь і навичок з різних дисциплін.

Слід зазначити, що при підготовці студентів напрямку «Технологічна освіта» значна частина навчального часу виділяється на практичні заняття, на формування практичних умінь. Зокрема, майбутні вчителі технологій (технічна праця) вивчають практикуми з обробки деревини й металу, проходять навчальні технологічні практики. Також у навчальних планах передбачені дисципліни, котрі сприяють як формуванню практичних умінь і навичок, так і творчому розвитку студентів та їхній підготовці до майбутньої позакласної та позашкільної роботи з учнями. До таких належать: технічна творчість, народні ремесла.

Наприклад, при вивченні дисципліни «Народні ремесла» студенти знайомляться з різними видами народних ремесел (лозоплетіння, художня обробка дерева, металу, каменя, кістки, рогу та ін.), історією їхнього виникнення, перспективами подальшого розвитку. Тобто при опрацюванні лекційного курсу явно простежуються міждисциплінарні зв'язки з раніше вивченими дисциплінами, такими, як «Історія України», «Історія Української культури». При самостійному опрацюванні лекційного матеріалу, підготовці до колоквиумів, екзамену студенти використовують різні інформаційні джерела, у тому числі потужний засіб пошуку інформації — Інтернет. Таким чином виникає міждисциплінарний зв'язок між дисциплінами «Народні ремесла» й «Сучасні інформаційні технології». Отже, уміння працювати з комп'ютером, швидко знаходити потрібну інформацію, безперечно, сприяє підвищенню рівня освіченості студентів, а також дає їм можливість оцінити важливість використання інформаційних технологій у сучасній професійній підготовці.

Складовим елементом формування ручної умілості майбутніх учителів технологій є конкретні завдання практичного спрямування.

При практичному вивченні дисципліни «Народні ремесла» ми пропонуємо студентам опанувати один із давніх видів народного ремесла — геометричну різьбу по дереву.

Зокрема, на перших заняттях студенти виготовляють індивідуальні інструменти для різьби по дереву: ножі-косяки, різні види стамесок, пристосування для правки різального інструмента та ін.; займаються підготовкою матеріалу для різьблення (різні дощечки), виконують тренувальні вправи (різьблення елементів геометричної різьби). Саме при проведенні практичних занять студентам необхідні знання, уміння й навички з раніше вивчених дисциплін. Міждисциплінарні зв'язки, котрі виникають при різних видах діяльності майбутніх учителів технологій, розглянемо в таблиці.

Більш детально реалізацію міждисциплінарних зв'язків у методичному аспекті розглянемо на прикладі виконання студентами практичної роботи з різьблення складного елемента — «сіяння в крузі».

Слід зазначити, що при виконанні практичних робіт ми постійно звертаємо увагу студентів на якісне виконання рисунка, оскільки саме якість його з дотриманням пропорцій між елементами дасть можливість виконати гарне різьблення.

Таблиця 1

Вид діяльності студентів	Необхідні знання, уміння й навички	Міждисциплінарні зв'язки
1.Виготовлення різального інструмента 2. Підготовка дощечки до різьблення 3.Виконання елементів геометричної різьби.	Техніка безпеки при роботі з інструментами й обладнанням; уміння проводити елементарні математичні розрахунки; уміння користуватися креслярськими інструментами; знання властивостей різних порід деревини; уміння користуватися ручним деревообробним інструментом; ручним механічним інструментом; механічним устаткуванням (токарний верстат); знати властивості металів; уміння виконувати технологічні операції різання металів, заточування металів.	Основи охорони праці; елементарна математика; креслення; обробка деревини різанням; обробка металів різанням; технологічний практикум (деревообробка); технологічний практикум (металообробка).

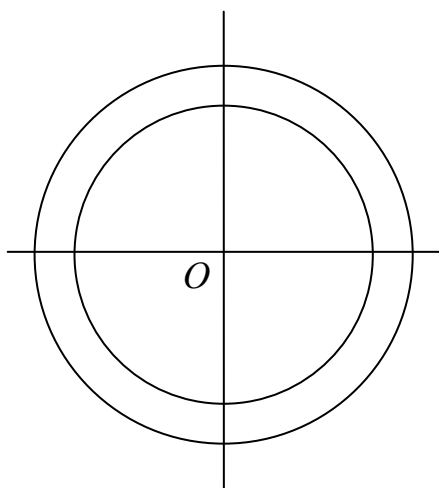


Рис. 1.

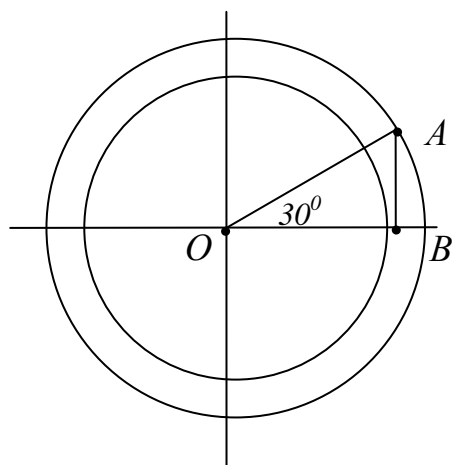


Рис. 2.

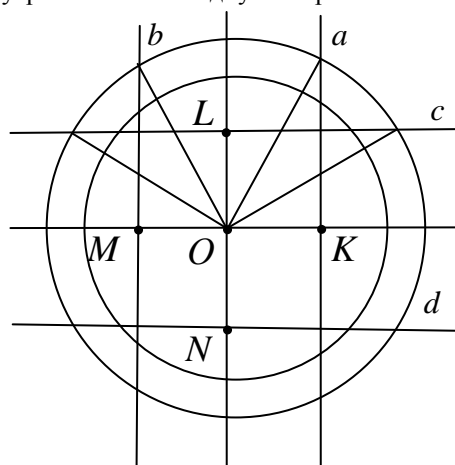


Рис. 3.

Підготовчу роботу до різьблення сіяння в крузі можна розділити на наступні етапи: підготовка деревної основи (різної тренувальної дощечки); виконання рисунка.

Саме при виконанні рисунка (ця робота поділяється ще на декілька етапів) студентам необхідні практичні знання й уміння з нарисної геометрії.

1. Спочатку за допомогою циркуля проводять два концентричних кола з центром у точці O. Радіус зовнішнього кола більший за радіус внутрішнього кола на 3–5 мм, залежно від розмірів рисунка (рис.1).

2. Через точку O проводять дві взаємоперпендикулярні прямі.

При виконанні цієї частини рисунка ми разом зі студентами пригадуємо задачу з геометрії *про побудову за допомогою циркуля й лінійки двох взаємоперпендикулярних прямих*.

3. Зовнішнє коло ділять на дванадцять секторів, а внутрішнє — на двадцять чотири сектори. Кінці радіусів зовнішнього і внутрішнього кіл з'єднують прямими лініями.

При виконанні поділу зовнішнього кола на 12 секторів виникає необхідність поділити прямий кут на три рівні частини. Для цього пригадуємо знання зі шкільного курсу геометрії. Оскільки в прямокутному трикутнику OBA (рис. 2.) кут AOB —  $30^\circ$ , то катет AB, що лежить напроти кута в  $30^\circ$ , дорівнює половині гіпотенузи ( $\sin 30^\circ = \frac{AB}{OA} = \frac{1}{2}$ ). Такі знання зі шкільного курсу геометрії

допомагають спростити роботу з виконання якісного рисунка для різьблення, а саме: для поділу зовнішнього кола на 12 секторів необхідно знайти середини радіусів зовнішнього кола (т. K, L, M, N) (рис.3.); через ці точки провести чотири прямі a, b, c, d відповідно паралельні прямим LN і KM (використовуються знання з нарисної геометрії: побудова паралельних ліній за допомогою косинця і лінійки); сполучити точки перетину прямих a, b, c, d і зовнішнього кола з центром кола т. O.

Подальший розподіл зовнішнього й внутрішнього кіл на сектори відбувається також з використанням знань з нарисної геометрії: студенти за допомогою циркуля й лінійки проводять бісектриси відповідних кутів до утворення необхідного рисунку і виконують різьблення.

Звичайно, виконання такого рисунка на тренувальній дощечці можна зробити за допомогою інших креслярських інструментів, наприклад, маючи транспорир й олівець, але, як показує практика, при використанні таких інструментів зростає похибка вимірювання, яка залежить від об'єктивних причин, пов'язаних з якістю зору студентів, товщиною стержня олівця, умінням правильно користуватися інструментом та ін., що в результаті призводить до неточностей у рисунку та, відповідно, знижує результат виконання різьби по дереву.

**Висновки.** Таким чином, поєднання знань зі шкільного курсу геометрії, університетського курсу нарисної геометрії, креслення допомагає студентам швидко та якісно готувати складні геометричні орнаменти для виконання різьби по дереву. Також використання міждисциплінарних зв'язків переконує студентів у тому, що раніше набуті ними знання, уміння й навички з інших дисциплін мають безпосереднє практичне застосування.

Отже, виходячи із завдань сучасної освіти, реалізація міждисциплінарних зв'язків має бути одним із важливих напрямків професійної підготовки майбутніх учителів технологій, котра враховує як хронологічні, так і методичні аспекти реалізації зв'язків між дисциплінами в умовах багатодисциплінарного навчання студентів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Зверев И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. – М.: Педагогика, 1981. – 159 с.
2. Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы: учебное пособие по спец курсу [для пед. инст.] / В. Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1987. – 187 с.
3. Максимова В. Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения / В. Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1984. – 143 с.
4. Межпредметные связи естественно-математических дисциплин. Пособие для учителей: сб. статей / [под ред. В. Н. Федоровой]. – М.: Просвещение, 1980. — 208 с.
5. Щирбул О. М. Проблеми міжпредметних зв'язків у шкільному курсі фізики та математики / О. М. Щирбул // Наукові записки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2004. – Випуск 55. – С. 160–168. – (Серія: Педагогічні науки).

#### CITED LITERATURE

1. Zverev I.D. Interdisciplinary connections in the modern school / I.D. Zverev, V. Maximov. – M.: Pedagogika, 1981. – 159 p. [in Russian]
2. Maximov V.N. Interdisciplinary communication in the educational process of the modern school: [tutorial for ped. inst.] / V.N. Maximov. – M.: Education, 1987. – 187 p. [in Russian]
3. Maximov V.N. Interdisciplinary communication and improvement of the learning process / V.N. Maximov. – M.: Education, 1984. – 143 p. [in Russian]
4. Interdisciplinary communication natural and mathematical sciences. A guide for teachers: sat articles / [ed. V. Fedorova]. – M.: Education, 1980. – 208 p. [in Russian]
5. Schyrbul O.M. (2004), Problems of interdisciplinary connections in the school course of physics and mathematics / O.M. Schyrbul // Scientific notes. – Kirovograd: RIO KSPU named after V. Vynnychenko, 2004. – Issue 55. – P. 160-108. – (Series: Teaching Science). [in Ukrainian]

УДК 371, 373.5, 378

## ОСНОВНІ ЕТАПИ І КОМПОНЕНТИ ПРОЕКТУВАННЯ ХМАРООРІЄНТОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

С. Г. ЛИТВИНОВА

*В умовах інноваційного розвитку загальної середньої освіти та активного використання інформаційно-комунікаційних технологій, впровадження хмаро орієнтованих навчальних середовищ, педагогічне проектування набуває нового змісту, що обумовлює вибір предмета дослідження хмаро орієнтованого навчального середовища (ХОНС) і потребує теоретичного обґрунтування компонентів, етапів проектування ХОНС загальноосвітнього навчального закладу, розкриття змісту та завдань специфічних етапів проектування таких, як проектування архітектури, діяльності, дидактичного та методичного компонентів*

*У статті проаналізовано досвід проектування педагогічних систем українських та зарубіжних вчених, теоретично обґрунтовано особливості проектування хмаро орієнтованого навчального середовища, визначено специфічні етапи проектування.*

*Встановлено, що особливостями ХОНС ЗНЗ є проектування архітектури, діяльності, дидактичного, методичного компонентів та проходження семи етапів проектування: проблемно-освітнього; змістовно-цільового; концептуального; компонентно-оціночного; проектно-модельного; експериментально-корекційного; оціночно-узагальнюючого.*

*Проектування навчального процесу у хмаро орієнтованому навчальному середовищі розглядається, насамперед, як процес навчання, який носить багатограний характер і в якому відбувається навчально-розвивальна діяльність, тобто взаємодія різних груп суб'єктів (вчитель–учні, учні–учні тощо). Тому, під час проектуванні ХОНС має бути закладено комплексне використання інформаційно-комунікаційних технологій як вчителями, так і учнями.*

*Ключові слова:* хмаро орієнтоване навчальне середовище, методологічні підходи, принципи, комплементарне середовище

**Постановка проблеми.** Сьогодні головними пріоритетами України в питаннях освіти є прагнення побудувати інформаційне суспільство, орієнтоване на інтереси людей. У сучасних умовах у такому суспільстві, відкритому для всіх і спрямованому на розвиток загальної середньої освіти, ключова роль належить вчителю, якому довірено усесторонній розвиток учнів, розкриття їх потенціалу та формування успішної людини. Професійна діяльність учителя стає все більш складною: впроваджуються нові педагогічні технології, змінюється зміст освіти, з'являються нові види діяльності. Одним з нових видів педагогічної діяльності є проектування.

В умовах впровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, таких, як хмаро орієнтованих навчальних середовищ, проектування набуває нового змісту.

Аналіз останніх досліджень. Суттєвими питаннями проектування є: теоретичні основи проектування, задоволення навчальних потреб, доцільність, прийняття рішень щодо впровадження і т.п. Ці та інші питання розкривалися дослідниками у різні періоди розвитку освіти.

Вагомий внесок у розвиток питання процесу проектування здійснили українські вчені Биков В.Є., Гризун Л.Є., Гуржій А.М., Дементієвська Н.П., Жалдак М.І., Ляшенко О.І., Морзе Н.В., Романова Г.М., Спірін О.М. та ін.

Питання проектування у методологічному та загальнонауковому плані розкриті у працях Алексеева М.О., Балабанова П.І., Гаспарського В., Джонса Дж., Діксона Д., Монахова В.М., Раппарта О.Г. та ін.

Теорію проектування навчального процесу в школі започаткували Гершунський Б.С., Загвязинський В.І. та ін.

У роботах Беспалько В.П., Заір-Бек О.С., Ільїна Г.Л., Краєвського В.В., Левіної М.М., Машбиця Є.І., Муравйової Г.Є., Сластеніна В.О. розкриті основні підходи до процесу проектування.

Таким чином, незважаючи на достатню увагу науковців до різних аспектів процесу проектування, аналіз наукових джерел показав, що не всі питання даної проблеми вивчені достатньо.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні компонентів, етапів проектування хмаро орієнтованого навчального середовища (ХОНС) загальноосвітнього навчального закладу, розкриття змісту та завдань специфічних етапів проектування таких, як проектування архітектури, діяльності, дидактичного та методичного компонентів.

**Завдання.** Провести аналіз теорій розвитку проектування у педагогіці, визначити етапи проектування, зміст та завдання проектування, загальнонаукові та специфічні підходи, узагальнити та оцінити отримані результати щодо проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу.** Впровадження хмаро орієнтованого навчального середовища – це багатогранний процес, одним з етапів якого є проектування самого середовища навчання, в якому будуть здійснювати комунікацію, співпрацю і співробітництво для досягнення дидактичних цілей навчання, розвитку компетентностей та всестороннього розвитку особистостей учнів.

Освіта стає для особистості проектуванням її життєдіяльності. Не навчальні завдання вирішуються у життєвих обставинах, а навпаки, життєві проблеми вирішуються в освіті. Організація навчального середовища визначається тим задумом, проектом, який учень формує і прагне реалізувати завдяки освіті [33, с. 219].

Науковий і практичний досвід проектування ХОНС для навчальних цілей ЗНЗ в Україні відсутній, тому конкретизуємо такі аспекти як: поняття «проектування», компоненти, етапи проектування, зміст та завдання проектування, види проектування, з метою подальшої реалізації в ХОНС.

У словнику іншомовних слів надається таке тлумачення понять «проект» і «проектування».

Проект (лат. *proiectus*, кинутий уперед) – план, задум; сукупність технічних документів для створення якої-небудь споруди або виробу; попередній текст якого-небудь документа, під проектування розуміють складання проекту [34, с. 100]

На думку Муравйової Г.Є., проектування – це діяльність з осмислення майбутнього, перетворення дійсності з урахуванням природних та соціальних законів на основі вибору і прийняття рішень [31, с. 8].

Проектування – це здатність намічати, окреслювати план дій, конструювати, планувати, та здійснювати задум, намір. Це створення прототипу, прообразу передбачуваного об'єкта [33, с. 219].

Загальні моменти, характерні для проектування моделей навчання як засіб наукового пізнання, як заміник прототипу, як систему, як об'єкт дослідження виділяють Давидов В. В. та Варданян О.У. [11, с. 140] .

Захарова Л.Н., Соколова В.В., Соколов В.М. визначають проектування, як створення суб'єктом плану майбутньої діяльності, що включає уявлення про стадії, етапи цілеспрямованих змін об'єкта від актуального стану до бажаного [16].

На думку Спіріна О.М., проектування має базуватися на положеннях які враховують: педагогічні ідеї, дидактичні закономірності, принципи, концепції, теорії, перспективи розвитку і можливості використання, індивідуально-типологічні особливості розвитку особистостей [37, с. 100].

Машбиць Є.І. визначає *чотири рівні* проектування: концептуальний, технологічний, операційний, реалізації. Перехід з рівня на рівень зменшує масштаб проектних завдань (і об'єктів проектування) та призводить до підвищення вимог конкретності рішень [25, 26].

Раппорт О.Г. розрізняє *три типи* проектування в залежності від об'єкта: морфологічне; другий, з розробкою людино-машинної системи; третій, з вибудовуванням людиною власної долі [32, с. 19].

Муравйова Г.Є. відносить проектування освітнього процесу до *соціального типу*, так як в ньому створюються ланцюжки людської діяльності (навчальної та освітньої) і засоби, духовні й матеріальні, для їх реалізації. «Машинна» частина освітнього процесу пов'язана з розробкою шкільного обладнання і технічних засобів навчання [31, с. 64].

Л. Гризун [10, с. 12], дозволяє виділити такі *ознаки педагогічного проектування*: вибір найбільш оптимального варіанту вирішення актуальної педагогічної проблеми; творча діяльність, яка ґрунтується на науковому дослідженні, зв'язок проектування з прогнозуванням, моделюванням, плануванням, управлінням, наявність багатьох етапів, стадій, кроків, необхідність врахування їх субординації та ієрархії.

Більш детальний розгляд даного питання зустрічається в дослідженнях Монахова В.М. Говорячи про необхідність побудови параметричної моделі навчального процесу, автор пропонує універсальний *методологічний підхід* до проектування педагогічних технологій. Для того, щоб нова технологія могла успішно застосовуватися в освітньому просторі, вона повинна задовольняти всім положенням певної незалежної аксіоматики. Іншими словами, проектування і створення педагогічної технології повинно відповідати вимогам системи дидактичних аксіом.

Пропонована система аксіом складається з аксіом трьох груп. Перша група аксіом описує включення педагогічної технології в єдиний освітній простір. У цю групу входять наступні аксіоми: затребуваності педагогічної технології, адекватності технології системі «педагог», універсальності педагогічної технології

Друга група аксіом описує моделювання навчального процесу до яких належать такі: параметризації навчального процесу, цілісності та циклічності моделі навчального процесу, технологізації інформаційної моделі

Третя група аксіом описує нормалізацію проекту навчального процесу, основного продукту функціонування педагогічної технології: технологізації професійної діяльності педагога, нормування проекту навчального процесу, формування робочого поля [27].

Як зазначає Загвязинський В. І., в описі процесу проектування виділяють *стратегічний і тактичний рівні*. Стратегія пов'язана з формуванням цілей, виробленням ідей і задумів, визначенням загальної логіки вивчення теми. На тактичному рівні відбувається конкретизація загальної логіки в систему методів і прийомів, стосовно ситуації навчання [16].

У процесі проектування доцільно вибудовувати логічний ланцюг від врахування суб'єктивних та об'єктивних умов педагогічних ситуацій до педагогічного прогнозування, отриманого на основі співставлення фактів з законами і принципами навчання, а потім до відбору навчально-пізнавальних завдань, методів, прийомів і форм навчання.

Логіка проектування педагогічних технологій, на думку В. П. Беспалько, містить наступні *етапи*: аналіз майбутньої діяльності учня, визначення змісту навчання на кожному ступені навчання, перевірка ступеня навантаження студентів і розрахунок необхідного часу при заданому способі побудови навчального процесу, вибір організаційних форм навчання і виховання, найбільш сприятливих для реалізації наміченого дидактичного процесу, підготовка матеріалів (текстів, ситуацій) для здійснення мотиваційного компонента дидактичного процесу, розробка системи навчальних вправ, націлених на засвоєння предметів із заданими показниками якості, розробка матеріалів (тестів) для об'єктивного контролю за якістю засвоєння учнями знань і дій, відповідно цілям навчання та критеріїв оцінки ступеня засвоєння, розробка структури та змісту навчальних занять, націлених на ефективне вирішення освітніх і виховних завдань, планування уроків і домашньої роботи школярів, апробація проекту на практиці [5, с. 180].

Романова Г.М. узагальнює логіку проектування і представляє такі *етапи* проектування: змістовий простір; вибір теми; задум; ідея; ціль; план (програма організаційних дій); завдання; вибір методів, форм; ресурси; результат (наявний і бажаний) [33, с. 219].

Гінецінський В.І. налічує *сім основних етапів* педагогічного проектування [9]: констатація і оцінка результатів проектувальної діяльності; висунування гіпотези про зв'язок результатів з факторами практичної діяльності; побудова першого варіанту педагогічної системи; побудова спеціальної педагогічної системи цільового призначення; побудова методики вимірювання параметрів системи; порівняння результатів вимірювання функціонування обох систем; побудова оптимізованого варіанту конкретної педагогічної системи.

Ломанн Х. розрізняє *чотири етапи проектування*: проникнення у зміст предмета шляхом аналізу, формулювання ідеї та плану рішення, виконання правильного рішення, випробування і подальша перевірка функціонування спроектованого об'єкта [2, С. 30]. Автор включає у процес проектування ще й випробування дослідного зразка з метою перевірки його функціонування.

Сучасні вчителі для унаочнення навчального матеріалу самостійно проектують і розроблюють нові засоби такі, як презентації, навчальні тести, відеофільми, електронні опорні конспекти, за допомогою 3D-принтера створює макети, використовують різноманітні хмарні сервіси для активізації пізнавальної діяльності учнів.

Практика проектування настільки поширюється, що за порівняно короткий проміжок часу у межах педагогічної системи активно реалізуються проектні види робіт на різних рівнях управління. Зокрема, педагоги проектують освітні програми, педагогічні технології, включаючи навчальну, виховну, розвиваючу підсистеми [33, с. 219].

Одним з продуктивних шляхів реалізації творчого потенціалу вчителів є побудова змісту діяльності. За Бережновою В.Є., досвід творчої діяльності включає змістові *компоненти* конструювання і проектування діяльності, наприклад: вміння проектувати зміст майбутньої діяльності; вміння проектувати послідовність власних дій; вміння проектувати послідовність дій інших учасників проектувального процесу [4].

Процес проектування може здійснюватися у таких напрямках: проектування архітектури (об'єкти, суб'єкти, сервіси); проектування діяльності (проектування навчальної діяльності учнів, проектування технологічного процесу навчання, проектування діяльності вчителя); проектування в дидактиці.

Як зазначає Муравйова Г.С., проектування в дидактиці може бути представлено у різних аспектах: як вид педагогічної діяльності і як етап будь-якої окремої діяльності [31, с. 64].

На думку науковця Безрукової В.С., дидактичне проектування має розглядатися як діяльність, що включає етап створення моделей освіти, проектів освіти та педагогічних конструктів [2].

Враховуючи той факт, що методика навчання — це цілісна система проектування й організації процесу навчання, що заснована на певній дидактичній теорії, і сукупність методичних рекомендацій, ефективність застосування яких багато в чому залежить від майстерності та творчості вчителя, то під дидактичним проектуванням розуміємо розумове передбачення педагогом процесу навчання і його результатів, зазначає Клінгберг Л. [20].

На думку Кузьміна Р.І., під дидактичним проектуванням слід розуміти складну багатоступінчасту діяльність педагога, яка направлена на розробку моделей дидактичних систем різного рівня складності і процесів їх здійснення [22].

Сутність дидактичного проектування розкриває Лозова В.І., як конкретизацію мети, змісту, завдань навчання та планування методів, засобів, форм навчання [23, с. 214].

Коваленко О.Е. розглядає дидактичне проектування як методичну діяльність, тобто діяльність щодо створення проекту навчання, який дозволяє представити освітній процес у вигляді цілісної системи навчальних занять, взаємозв'язаних по етапах процесу освіти: цільовому, змістовному, операційно-діяльнісному, контрольно-регульовальному, рефлексії [21].

Як і будь-який проект, дидактичний проект навчальної теми має задовольняти певним якостям таким, як актуальність, прогностичність, раціональність, реалістичність, цілісність, контрольованість [22].

Проектування навчального процесу у хмаро орієнтованому навчальному середовищі розглядаємо, насамперед, як процес навчання, який носить багатогранний характер і в якому відбувається навчально-розвивальна діяльність, тобто взаємодія таких груп суб'єктів:

- учень-учень, учень-група учнів, учень-учитель;
- учитель-учитель, учитель-учень, вчитель-група учнів;
- керівник-керівник, керівник-учитель, керівник-група вчителів, керівник-учень, керівник-група учнів.

Тому, при проектуванні необхідно врахувати аспекти діяльності усіх можливих груп взаємодії.

Визначимо *закономірності процесу проектування ХОНС*, що визначаються ступенем динамічних змін в середній загальній освіті та суспільстві; ступенем особливостей навчання з використанням ІКТ; ступенем мобільності учасників навчально-виховного процесу; ступенем інтегративних процесів у системах наукових знань та їх віддзеркалення у змісті сучасної загальної середньої освіти.

Базуючись на науковому досвіді, виявлених закономірностях і основних та специфічних *принципах* побудови ХОНС: динамічності, ієрархії, навчальної зорієнтованості, комп'ютерної сумісності, мобільності, доступності структурованості, інтегративності, виділимо наступні *компоненти проектування ХОНС*:

- проблемно-освітній;
- змістовно-цільовий;
- концептуальний;
- компонентно-оціночний;
- проектно-моделюючий;
- експериментально-корекційний;
- оціночно-узагальнюючий.

У проектуванні ХОНС доцільно використовувати *семи етапне проектування*, що враховує основні педагогічні вимоги до навчального середовища і реалізується в інтерактивному навчанні з можливостями ефективного управління формою і темпом подання навчального матеріалу, обсягом і змістом навчального матеріалу.

Узагальнюючи науково-педагогічний досвід, враховуючи особливості хмарних обчислень, виділимо наступні *етапи проектування* (рис. 1).

I етап. Проблемно-освітній – аналіз технологічних, навчальних, педагогічних, організаційних проблем розвитку ЗНЗ, визначення ключових освітніх та навчальних проблем, що вирішуються засобами хмарних обчислень.

II етап. Змістовно-цільовий – з'ясування мети розробки, виділення ключових моментів, які є ключовими у реалізації мети.

III етап. Концептуальний – опис ідеї, розробка концепції, пошук кількох варіантів (способів, компонентів) для реалізації навчальної або освітньої ідеї.

IV етап. Компонентно-оціночний – вибір технологічних, науково-обґрунтованих рішень, здійснення оцінювання кожного варіанту (способу, компоненту), вибір педагогічно виваженого (доцільного).

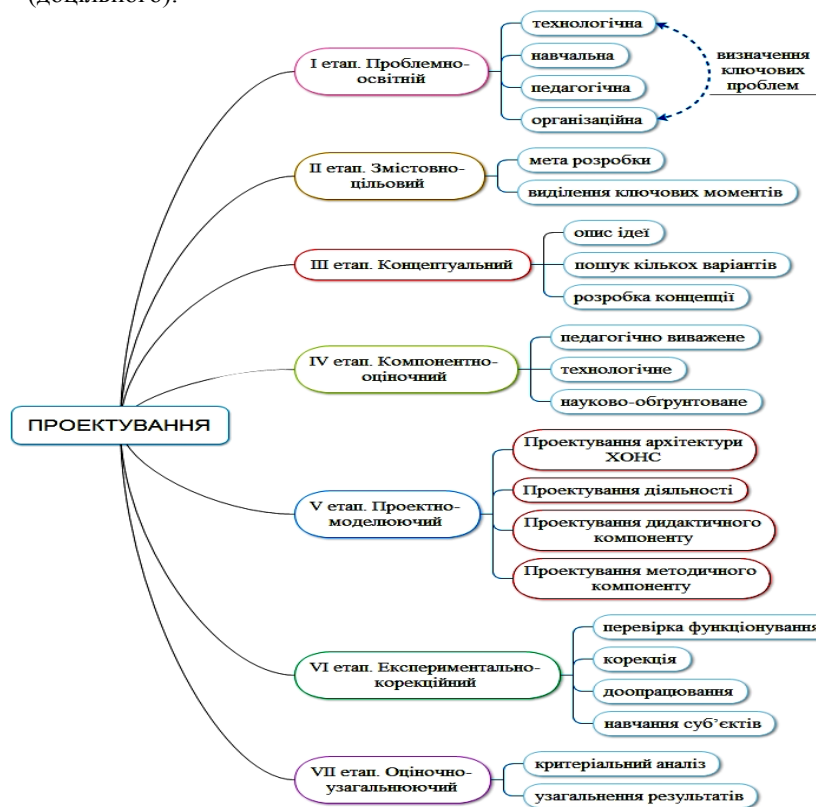


Рис. 1. Етапи проектування хмаро орієнтованого навчального середовища ЗНЗ

V етап. Проектно-моделюючий. Моделювання ХОНС загальноосвітнього навчального закладу включає чотири етапи: проектування архітектури ХОНС, проектування діяльності учасників, проектування дидактичного компоненту, проектування методичного компоненту.

Проектування архітектури ХОНС дещо схоже з проектуванням будинку і включає: класифікацію суб'єктів, розробку стартових сторінок, розробку шаблонів сайтів шкіл, розробку сховища навчальних матеріалів, аналіз сучасних ІКТ, що можуть бути інтегровані або застосовані під час використання ХОНС і т.д. (рис. 2).

Опис ідеї має важливе значення у проектуванні архітектури. Основною вимогою до опису є визначення стратегії дій для реалізації задуму, тобто використання ХОНС

вчителями, учнями, керівниками у повсякденному житті. Розробка класифікатора суб'єктів взаємодії в ХОНС є одним з першочергових завдань. Завдяки такому класифікатору легко здійснюються процеси комунікації, співпраці та співробітництва. Конкретизація педагогічних вимог щодо дизайну та структури сховища, що мають включати такі компоненти, як гіперпосилання на наукові відкриття, квести, тематичні сайти для проведення уроків різних типів. Пошук (конкретизація) структурних елементів визначається змістом і завданнями навчальних програм з різних предметів і реалізується вчителями відповідно до власних та навчальних потреб учнів. Педагогічне оцінювання визначає виваженість та доцільність використання створених об'єктів для навчально-виховного процесу. Наприклад, система структурування папок, змістовне їх наповнення, пошук по сайту, технологія роботи з різноманітними документами, що знаходяться у спільному доступі і т.п.

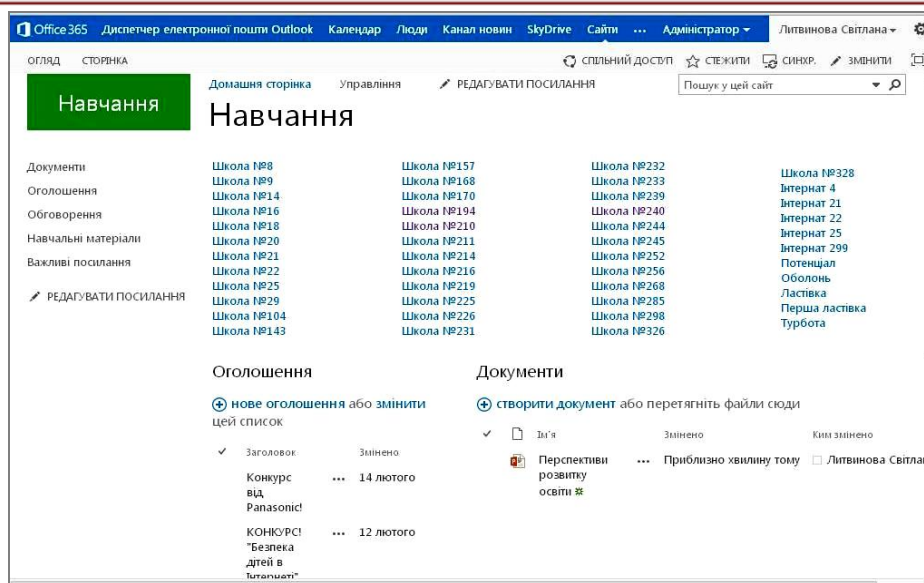


Рис. 2. Приклад проектування архітектури ХОНС ЗНЗ

Розробка дизайну структурних елементів має враховувати вікові особливості та потреби учнів. Визначення кількості навальних об'єктів має задовольняти вимогам щодо середнього об'єму короткочасної пам'яті, а саме, 2–7 одиниць інтегрованих даних. Інтегрування або застосування ІКТ реалізується засобами підключення графічних планшетів для проведення уроків малювання або використання хмарних сервісів. Перелік сервісів, компоновка, розробка варіантів технологічних способів використання мають враховувати і задовольняти навчальні та розвивальні потреби учнів.

*Проектування діяльності учасників навчально-виховного процесу* включає: аналіз потреби у взаємодії під час уроку, поза уроком, за потреби, у проєкті, під час підготовки до МАН чи олімпіади тощо; конкретизація навчальних цілей для розробки видів навчальної діяльності відповідає цілям і завданням навчальних програм, дидактичним цілям навчання; розробка варіантів технологічних способів навчання враховує можливості архітектурних компонентів, наявних сервісів та потреб суб'єкта для організації чи участі у конкретному уроці або під час виконання домашніх завдань; інтеграція технологій навчання в ХОНС передбачає використання хмарних сервісів інших компаній, що розширює можливості взаємодії суб'єктів, розробки прийомів реалізації способів проведення уроків, розробки моделей процесу діяльності учнів, вчителів, керівників.

Основні види діяльності в ХОНС: налаштування електронної пошти, створення або читання електронного листа, групова розсилка листів; створення, коригування, пересилка, спільна робота над документами (Word, Excel, PowerPoint, OneNote, Excel-форми); формування фотоальбому; зберігання гіперпосилань на важливі сайти; участь у вебінарах, конференціях, навчання у віртуальному класі тощо.

Діяльність учасників навчально-виховного процесу передбачає створення під керівництвом вчителя активної самостійної та групової діяльності учнів, в результаті чого і відбувається творче оволодіння знаннями, вміннями, навичками, розвиток розумових здібностей та компетентностей. Забезпечення і збагачення інформаційно-сміслового «поля» забезпечує умови особистісного саморозвитку суб'єкта, що розширює діапазон його можливостей і перспектив.

*Проектування дидактичного компоненту* має базуватися на забезпеченні такої організації навчання, за якої збільшиться працездатність учнів і вчителів, підвищиться продуктивність їх праці, зросте пізнавальна самостійність, ініціатива і творча активність. Передбачено визначити змістовий (теоретично–практичний) компонент навчання, конкретизувати навчальні цілі для створення дидактичного компоненту; провести аналіз дидактичних засобів для підтримки навчальної діяльності у ХОНС; здійснити пошук дидактичних матеріалів, відібрати педагогічно виважені за даних умов використання; розробити інструкції та шаблони різноманітних документів, визначити місце їх розташування в структурі ХОНС, здійснити інтуїтивно зрозумілу організацію доступу учасників навчально-виховного процесу до них; розробити технології та моделі використання учнями, вчителями під час навчання. Наприклад, дидактичні особливості проектування мультимедійних презентацій, що використовуються у навчальному процесі, що висвітлені у працях Морзе Н.В. та Дементієвської Н.П. [12].

Мета проектування дидактичного компоненту полягає в розробці організаційних форм, методів і прийомів навчання учнів в умовах ХОНС для досягнення цілей процесу навчання.

*Проектування методичного компоненту* включає аналіз методичного забезпечення; конкретизацію навчальних цілей для формування методичного компоненту; пошук необхідних методик для досягнення цілей навчання в умовах ХОНС та відбір педагогічно виважених; розробку структури сховища та шаблонів для зберігання методичних рекомендацій; організацію доступу учасників



навчального процесу до методичного компоненту; розробку технології використання методик під час навчання.

Методичний компонент виокремлює специфічне в організації практичної і теоретичної діяльності учнів й вчителів, обумовлене закономірностями та особливостями змісту конкретного навчального предмета й визначає, що саме роблять учні з навчальним матеріалом, які властивості, зв'язки між об'єктами розкриваються.

Особливості викладання окремих дисциплін в ХОНС полягають у визначенні групи об'єктів, що можуть бути використані під час навчання.

Мета проектування методичного компоненту полягає у розробці методичних рекомендацій, прийомів навчання учнів в умовах ХОНС для досягнення дидактичних цілей навчання.

Особливістю проектування ХОНС ЗНЗ є моделювання окремих об'єктів та процесів, наприклад: хмаро орієнтованого навчального середовища ХОНС, модель кабінету вчителя, модель портфоліо вчителя, модель портфоліо учня, модель діяльності учасників навчально-виховного процесу, модель сховища навчальних матеріалів, модель організації навчально-виховного процесу тощо.

*VI етап. Експериментально-корекційний* – перевірка функціонування, корекція, доопрацювання, навчання суб'єктів (учнів, вчителів, адміністраторів).

*VII етап. Оціночно-узагальнюючий* – критеріальний аналіз, узагальнення результатів, прийняття рішення щодо використання.

Опис змісту та завдань етапів проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу узагальнено у таблиці 1.

Цінність ХОНС ЗНЗ полягає у можливостях створення ситуації одночасної діяльності всіх учнів класу, так звана співпраця, яка реалізується на рівні сучасних хмарних технологій. Клас – винятково могутня система комунікацій і цим пояснюється, чому усі попередні намагання використовувати сучасні технології в освіті (навчальне телебачення, комп'ютерне навчання, електронна пошта тощо), застосовуючи традиційні педагогічні технології, були невдалими [6, с. 83].

**Висновки.** Проектування хмаро орієнтованих навчальних середовищ досить нове явище і науковою спільнотою досліджено не повною мірою.

Процедура проектування ХОНС ЗНЗ базується на загальнонаукових, специфічних підходах та принципах, враховує особливості навчання учнів шкільного віку, новітні умови застосування дидактик та методик навчання.

У проектуванні ХОНС закладено комплексне використання інформаційно-комунікаційних технологій як вчителями, так і учнями.

Особливостями ХОНС ЗНЗ є проектування архітектури, діяльності, дидактичного, методичного компонентів та проходження семи етапів проектування: проблемно-освітнього; змістовно-цільового; концептуального; компонентно-оціночного; проектно-моделюючого; експериментально-корекційного; оціночно-узагальнюючого.

Подальшого дослідження потребує узагальнення дидактичних вимог, визначення критеріїв оцінювання, моделювання об'єктів та процесів ХОНС ЗНЗ.

Таблиця 1.

Зміст	Проектування (системний підхід)	Проектування ХОНС	Проектування архітектури ХОНС	Проектування діяльності в ХОНС	Проектування дидактичного компоненту	Проектування методичного компоненту
I етап	аналіз освітньої ситуації	аналіз існуючих та визначення ключових навчальних або освітніх проблем для розгортання ХОНС	аналіз існуючих можливостей та відбір додаткових інформаційно-комунікаційних технологій для використання в ХОНС	аналіз потреб у взаємодії, комунікації та співробітництві учасників навчально-виховного процесу	аналіз дидактичних матеріалів та засобів для підтримки навчально-виховного процесу ЗНЗ	аналіз методичних матеріалів для підтримки навчального процесу у розрізі предметів базового шкільного компоненту
II етап	конкретизація освітніх цілей щодо створення нового об'єкта	конкретизація навчальних або освітніх цілей щодо створення нового навчального середовища	конкретизація навчальних цілей щодо створення базових компонентів та об'єктів ХОНС	конкретизація навчальних цілей щодо розробки форми навчальної діяльності в ХОНС	конкретизація навчальних цілей щодо відбору та розробки дидактичного компоненту	конкретизація навчальних цілей щодо відбору та розробки методів навчання у середовищі ХОНС

III етап	опис ідеї (концепції)	опис ідеї (концепції) нового навчального середовища	опис ідеї (концепції) структурування об'єктів в ХОНС	опис ідеї (концепції) діяльності учасників навчально-виховного процесу в ХОНС	опис ідеї (концепції) використання дидактичного компоненту у навчальному процесі	опис ідеї (концепції) використання методичного компоненту у навчальному процесі
	складання варіантів технологічних способів навчання	пошук кількох базових варіантів навчальних середовищ	пошук структурних об'єктів та компонентів для реалізації навчальних цілей	пошук конкретних форм для забезпечення діяльності в ХОНС	пошук необхідних дидактичних матеріалів для досягнення мети навчання	пошук необхідних методичних матеріалів для досягнення мети навчання
IV етап	оцінка кожного варіанту і вибір оптимального	оцінка кожного варіанту, вибір педагогічно виваженого	оцінка кожного компоненту, вибір педагогічно виваженого	оцінка кожного компоненту, вибір педагогічно виваженого	оцінка кожного матеріалу, вибір педагогічно доцільного	оцінка кожного матеріалу, вибір педагогічно доцільного
V етап	розробка прийомів реалізації обраного технологічного способу	<i>проекткування архітектури ХОНС</i>	розробка дизайну структурних об'єктів та компонентів	розробка варіантів технологічних способів навчання	розробка структури сховища та шаблонів зберігання, визначення місця в структурі ХОНС	розробка структури сховища та шаблонів зберігання, визначення місця в структурі ХОНС
	підбір необхідних матеріальних засобів	<i>проекткування діяльності, розподіл прав доступу</i>	компоновка структурних об'єктів та компонентів	інтеграція технологій навчання	організація доступності учасників навчального процесу	організація доступності учасників навчального процесу
	уявне експериментування, уточнення просторово-часових характеристик процесу	<i>проекткування дидактичного компоненту</i>	складання варіантів технологічних способів використання об'єктів та компонентів	розробка прийомів реалізації обраного технологічного способу	розробка технології використання під час навчання	розробка технології використання під час навчання
VI етап	перевірка функціонування, корекція, доопрацювання	перевірка функціонування, корекція, доопрацювання та усунення недоліків, організація навчання суб'єктів навчального процесу	уявне експериментування, уточнення архітектурних об'єктів та компонентів, корекція, доопрацювання	уявне експериментування, уточнення процесу діяльності, корекція, доопрацювання	уявне експериментування, уточнення дидактичного компоненту, корекція, доопрацювання	уявне експериментування, уточнення методичного компоненту, корекція, доопрацювання
VII етап	узагальнення результатів	узагальнення результатів щодо доцільності використання у навчальному процесі	узагальнення результатів щодо доцільності використання об'єктів та компонентів у навчальному процесі	узагальнення результатів щодо доцільності використання конкретних видів діяльності під час навчально-виховного процесу	узагальнення результатів щодо доцільності використання дидактичного компоненту у навчально-виховному процесі	узагальнення результатів щодо доцільності використання методичного компоненту у навчально-виховному процесі

Результат	детальне уявлення про майбутній процес	детальне уявлення про ХОНС	детальне уявлення про архітектуру та дизайн ХОНС	детальне уявлення про діяльність в ХОНС	детальне уявлення про дидактичний компонент	детальне уявлення про методичний компонент
Продукт	проект	ХОНС	проект архітектури ХОНС	проект навчальної діяльності	проект дидактичного компоненту	проект методичного компоненту

## ЛІТЕРАТУРА

- Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение; вопросы теории и практики: монография / Н. А. Алексеев. – Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. – 216 с.
- Балабанов П. И. Методологические проблемы проектировочной деятельности / П. И. Балабанов. – Новосибирск : Наука, 1990. – 200 с.
- Безрукова В. С. Проективная педагогика / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.
- Бережнова Е. В. Прикладное исследование в педагогике: монография / Е. В. Бережнова. – М. : Волгоград: Перемена, 2003. – 163 с.
- Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
- Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія / В.Ю. Биков. – К. : Атіка, 2009. – С. 83
- Білоусова Л. І. Технологія проектування модульної структури навчальної дисципліни на інтегративних засадах / Л. І. Білоусова, Л. Е. Гризун // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. пр. — К. : Інститут педагогіки, 2009. – Вип. 11. – С. 23–28.
- Гаспарский В. Праксеологический анализ проектно-конструкторских разработок / В. Гаспарский. – М.: Мир, 1978. – 172 с.
- Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики / В.И. Гинецинский. – С-Пб. : Из-во СГПУ, 1992. – 154 с.
- Гризун Л. Е. Дидактичні основи проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Л. Е. Гризун. – Харків, 2009. – 417 с.
- Давыдов В. В. Учебная деятельность и моделирование / В.В. Давыдов, А.У. Варданян. – Ереван: Ер.Луїс, 1981. – 220 с.
- Дементієвська Н. П. Проектування, створення та використання навчальних мультимедійних презентацій як засобу розвитку мислення учнів [Електронний ресурс] / Н. П. Дементієвська, Н. В. Морзе. // Інформаційні технології і засоби навчання №1(2) – 2006. – Режим доступу до журналу: <http://www.ime.edu-ua.net/em2/content/07dnpsts.html>
- Джонс Дж. К. Методы проектирования / Дж. К. Джонс; [пер. с англ.]. – 2-е изд., доп.. – М. : Мир, 1986. – 326 с.
- Диксон Д. Проектирование систем: изобретательство, анализ и принятие решений / Д. Диксон – М. : Мир, 1969. – 440 с.
- Дитрих Я. Проектирование и конструирование: Системный подход / Я. Дитрих. – М. : Мир, 1981. – 456 с.
- Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение / В.И. Загвязинский. – М. : Знание, 1987. – 77 с.
- Заир-Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Елена Сергеевна Заир-Бек. – СПб., 1995. – 410 с.
- Захарова Л. Н. Профессиональная компетентность учителя и психолого-педагогическое проектирование: учебное пособие / Л. Н. Захарова, В. В. Соколова, В. М. Соколов. – Н.Новгород: Нижегородский гуманитар. центр, 1995. – 136 с.
- Ильин Г. Л. Проективное образование и становление личности / Г. Л. Ильин // Высшее образование в России. – 2001. – №4. – С.45–48.
- Клинберг Л. Проблемы теории обучения / Л. Клинберг. – М., 1984. – 256 с.
- Коваленко О. Е. Методика професійного навчання: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. Е. Коваленко. – Х. : Вид-во НУА, 2005. – 360 с.
- Кузьминов Р. И. Проектирование инновационных процессов в образовании: понятийно-терминологический аппарат / Р.И. Кузьминов // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: матер. 5-й Международ. научнo-метод. конф. – Сочи, 2003. – Ч. 1. – С. 61–62.
- Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие / М. М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
- Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.
- Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – К. : Вища школа, 1987. – 224 с.
- Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 193 с.
- Монахов В. М. Проектирование и внедрение новых технологий обучения / В. М. Монахов // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 17-22.
- Муравьева Г. Е. Дидактическое проектирование как вид профессиональной деятельности учителя / Г. Е. Муравьева // Теория и практика высшего педагогического образования: межвуз. сб. науч. трудов. – М. – 1991. – С. 41-45.
- Муравьева Г. Е. Подготовка студентов педвузов к проектированию процесса обучения на уроке: автореферат дис. ... канд. пед. наук. / Г. Е. Муравьева. – М., 1991. – 16 с.
- Муравьева Г. Е. Проектирование учебного процесса при подготовке учителя к уроку / Г. Е. Муравьева // Физика в школе. – 1995. – № 2. – С. 33-35.
- Муравьева Г. Е. Теоретические основы проектирования образовательных процессов в школе: монография / Г. Е. Муравьева. – М. : Прометей, 2002. – 200 с.
- Раппапорт А. Г. Границы проектирования / А. Г. Раппапорт // Вопросы методологии. – 1991. – № 1. – С.19-38.
- Романова Г. М. Дидактичне проектування як напрям психолого-педагогічної підготовки викладача ВНЗ / Г. М. Романова // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць. – 2010. – № 1. – С. 219–223.
- Семотюк О. П. Сучасний словник іншомовних слів / О. П. Семотюк. – 2-ге вид., доп.. – Х. : Веста: Ранок, 2008. – 688 с.
- Симоненко В. Д. Основы технологии: экспериментальный учебник [для студентов технол. ф-тов вузов] / В. Д. Симоненко, В. П. Овечкин. – Брянск : НМЦ Технология, 1999. – 90 с.

36. Слостенін В. А. Проектирование содержания педагогического образования: гуманистическая парадигма / В. А. Слостенін. – М. : МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – С. 229-247.

37. Спірін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою: монографія / [за наук. ред. акад. М. І. Жалдака] / О. М. Спірін. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 300 с.

38. Хилл П. Наука и искусство проектирования / П. Хилл. – М. : Мир, 1973. – 264 с.

39. Чошанов М. А. Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе: дис. ... доктора пед. наук / М. А. Чошанов. – Казань, 1996. – 300 с.

#### CITED LITERATURE

1. Alekseev N. A. Student-centered learning; Theory and Practice: monograph / NA Alekseev. – Tyumen: Publ.h. of Tyumen State University, 1996. – 216 p. [in Russian]

2. Balabanov P.I. Methodological problems of designing activity / P.I. Balabanov. - Novosibirsk: Nauka, 1990. – 200 p. [in Russian]

3. Bezrukova V.S. Projective pedagogy / V.S. Bezrukov. - Yekaterinburg: Business book, 1996. – 344 p. [in Russian]

4. Berezhnova E.V. Applied research in Pedagogy: monograph / E.V. Berezhnova. - M.: Volgograd: Classroom, 2003. – 163 p. [in Russian]

5. Bepalko V.P. Terms of educational technology / V.P. Bepalko. - M. : Pedagogy, 1989. – 192 p. [in Russian]

6. Bykov V.Ju. Models of organizational system of Open Education: monograph / V.Ju. Bykov. – K.: Atika, 2009. – P. 83 [in Ukrainian]

7. Bilousova L. I. Technology of the modular structure of the course on the principles of integrative basis / L.I. Belousov, L.E. Hryzun // Pedagogical innovations: ideas, realities and prospects: coll. sciences. pr. — K.: Instytut pedagogiky, 2009. — Vyp. 11. — P. 23–28. [in Ukrainian]

8. Gasparskij V. Praxeological analysis of design development / V. Gasparskij. – M.: Mir, 1978. – 172 p. [in Russian]

9. Ginecinskij V.I. Basic Theoretical Pedagogy / V.I. Ginecinskij. – S-Pb.: Publ.h. SGPU, 1992. – 154 p. [in Russian]

10. Gryzun L. E. Teaching basics of designing modular structure of the course based on the integration of scientific knowledge: dis. dr. ... ped. science: 13.00.04. – Harkiv, 2009. – 417 p. [in Ukrainian]

11. Davydov V.V. Training activities and modeling / V.V. Davydov, A.U. Vardanjan. – Er.Lujs, 1981. – 220 p. [in Russian]

12. Dementijevs'ka N.P. Design, creation and use of educational multimedia presentations as a means of developing students' thinking [Electronic resource] / N.P. Dementijevs'ka, N.V. Morse // Information technology and learning tools №1 (2) - 2006 – Mode of access: <http://www.ime.edu-ua.net/em2/content/07dnps.html>. [in Ukrainian]

13. Jones J. Design methods / J. K. Jones; translated from English. - 2nd ed., ext.. – Moscow: Mir, 1986. - 326 p. [in Russian]

14. Dickson D. Designing systems: inventiveness, analysis and decision making / D. Dixon. - Moscow: Mir, 1969. - 440 p. [in Russian]

15. Dietrich H. Design and Construction: The system approach / J. Dietrich. - Moscow: Mir, 1981. - 456 p. [in Russian]

16. Zagvyazinsky V.I. Pedagogical foresight / V.I. Zagvyazinsky. - M.: Znanie, 1987. - 77 p. [in Russian]

17. Zaire-Beck E.S. Theoretical foundations of learning pedagogical design: Thesis. ... The doctor ped. Sciences: 13.00.01 / Elena Zaire-Beck. - St. Petersburg., 1995. - 410 p. [in Russian]

18. Zakharov L.N. Professional competence of teachers and psycho-pedagogical design: Textbook / L.N. Zakharov, V.V. Sokolov, V.M. Sokolov. - Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Centre for the Humanities, 1995 - 136 p. [in Russian]

19. Ilyin G.L. Projective education and formation of the person / G.L. Ilyin // Higher Education in Russia. – 2001. – №4. – P.45-48. [in Russian]

20. Klingberg L. Problems of the theory of learning / L. Klingberg. – M., 1984 – 256 p. [in Russian]

21. Kovalenko O.E. Methods of Vocational Training: textbook [for students. of higher educ.inst] / O.E. Kovalenko. – H.: Publ.h. NUA, 2005. – 360 p. [in Ukrainian]

22. Kuzminov R.I. Designing innovative processes in education: conceptual and terminological apparatus / R.I. Kuzminov // Designing innovative processes in the social, cultural and educational fields: mater. 5th Internatio. scientific method. conf. - Sochi, 2003. – Part 1. – P. 61–62. [in Russian]

23. Levina M.M. Technology of professional teacher education / M.M. Levina.. – M.: Akademija, 2001. – 272 p. [in Russian]

24. Lozova V. I. Theoretical foundations of education and training: a tutorial / V. I. Lozova, G. V. Trocko. – Kharkiv: OVS, 2002. – 400 p. [in Ukrainian]

25. Mashbic E.I. Psychological bases of educational activity management / E.I. Mashbic. – K.: Vishha shkola, 1987. – 224 p. [in Russian]

26. Mashbic E.I. Psychological and pedagogical problems of computerization training / E.I. Mashbic. – M., 1988. – 193 p. [in Russian]

27. Monahov V.M. Design and implementation of new learning technologies / V.M. Monahov // Sovetskaja pedagogika. – 1990. - № 7. – P. 17-22. [in Russian]

28. Muravieva G.E. Didactic design as a kind of teacher's professional activity / G.E. Muravieva // Theory and practice of higher pedagogical education: intercollege. Bulletin of scientific. works. – Moscow, 1991. – P. 41-45. [in Russian]

29. Muravieva G.E. Didactic design as a kind of teacher's professional activity: abstract thesis paper ... candidate. ped. Sciences / G.E. Muravieva. – Moscow, 1991. – 16 p. [in Russian]

30. Muravieva G.E. Designing the learning process in the teachers training for the lesson / G.E. Muravieva // Fizika v shkole. – 1995. - № 2. – P. 33-35. [in Russian]

31. Murav'eva G.E. Theoretical bases of designing educational processes in school: monograph / G.E. Murav'eva. – M.: Prometej, 2002. – 200 p. [in Russian]

32. Rappaport A.G. The boundaries of the design / A.G. Rappaport // Voprosy metodologii. – 1991. - № 1. – P.19-38. [in Russian]

33. Romanova G.M. Didactic design as a direction of psycho-pedagogical training of university teachers / G.N. Romanov // Bulletin of the National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute». Philosophy. Psychology. Pedagogy: coll. sciences. works. - 2010. - № 1. - P. 219–223 [in Ukrainian]

34. Semotjuk O.P. Dictionary of contemporary foreign words / O.P. Semotjuk. – 2<sup>nd</sup> edition, revised. – Kh.: Vesta: Ranok, 2008. – 688 p. [in Ukrainian]

35. Simonenko V.D. Technology Basics: experimental textbook [for students of vocational schools] / V.D. Simonenko, V.P. Ovechkin. – Brjansk, 1999. – 90 p. [in Russian]

36. Slastenin V.A. Designing the content of teacher education: a humanistic paradigm / V.A.Slastjonin. – M., 2000. – P. 229-247. [in Russian]

37. Spirin O.M. Theoretical and methodological foundations of professional training of teachers for science credit system: monograph / [science. eds. Acad. M.I. Zhaldak] / O.M. Spirin. – Zhytomyr: Publ.h. ZhSU named after I. Franko, 2007. – 300 p. [in Ukrainian]
38. Hill P. Science and designing art / P. Hill. – М., 1973. – 263 p. [in Russian]
39. Choshanov M.A. Theory and technology of problem-modular training at the vocational school: dis. ... the doctor of ped. sciences / M.A. Choshanov. – Kazan, 1996. – 300 p. [in Russian]

УДК 37.08:009

## КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ЯК ВАГОМА СКЛАДОВА ЙОГО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

**Д.В. ГРИНЬ**

*Наведені підходи і проведений аналіз праць вчених, що працювали і працюють в напрямку підготовки вчителів технологій. Проаналізовані підходи в напрямку підготовки майбутнього вчителя як дійсно компетентного в нашому суспільстві, що безперервно видозмінюється, та обранні деякі шляхи руху та розвитку.*

*Ключові слова: компетенція, здатність, вчитель.*

**Постановка проблеми.** Конкурентоспроможної професійної компетентності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці можна досягти за умови суттєвих змін у системі вищої професійної освіти, а саме – управління функціонування необхідно замінити управлінням розвитку, що забезпечить гнучкість і динамічність у виборі цілей і прийнятті рішень, у самій діяльності. Формування компетентного спеціаліста належить до “вічних” проблем педагогіки, остаточне розв’язання яких майже неможливе через безперервний розвиток суспільства, його постійної технологізації та інформатизації, зміни соціальних ситуацій та парадигм мислення. Термін “компетенція” давно використовується в лінгвістиці та методиці викладання різних дисциплін.[10] Його було введено Н.Холмським у 1965 році, точніше повернено в апарат лінгвістики, оскільки ще раніше зустрічався у роботах В.Гумбольдта та інших мовознавців, у працях яких мова йшла про дослідження проблем генеративної граматики. Спочатку цей термін означав здатність, необхідну для виконання переважно мовленнєвої діяльності на рідній мові. Тому не випадково лінгвісти говорять про відповідну компетентність, що належить мовленнєвій особистості, в той час, коли психологи ведуть розмову про компетентність як про психологічне новоутворення особистості. Також у державних документах вводиться поняття “компетенції”. Ці поняття, на думку вчених, необхідно розрізняти. Так, А. Хуторський підкреслює, що “компетенція” означає коло питань, з яких людина добре обізнана, поінформована, пізнала їх і має певний досвід.[12] Мати компетенцію означає опанувати вміння, бути здатним виявити в даній ситуації набуті знання і досвід. Компетентність у визначеній галузі – це поєднання відповідних знань, досвіду і здібностей, що дають змогу обґрунтовано говорити про цю сферу та ефективно діяти в ній. Компетентність є результатом набуття компетенції. А.Хуторський визначає освітню компетенцію як сукупність смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності щодо певного кола об’єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісної і соціально значущої продуктивної діяльності. Він розрізняє загальнопредметні, предметні, а також ключові компетенції, які в свою чергу поділяються на ціннісно-смислову, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудова компетенції та компетенцію особистісного самовдосконалення.

**Мета та завдання.** Компетентність вчителя набуває в останні роки все більшу актуальність у зв’язку з тим, що постійно трансформується соціальний досвід, реконструюється сфера освітніх послуг, з’являються всеможливі різновиди інноваційних шкіл, авторських педагогічних систем, пріоритетного напрямку набувають педагогічне проектування та технологізація освітніх процесів, зростає рівень вимог соціуму до спеціаліста. У сучасній психолого-педагогічній літературі існує декілька поглядів щодо питань формування професійної компетентності та створення умов її формування. Р. Нізамов вважав, що організація активної пізнавальної діяльності студентів можлива лише за умови створення психолого-педагогічного середовища з урахуванням фізіології, психології особистості, правил гігієни розумової праці, вимог педагогіки до організації процесу навчання й виховання [14]. С. Архангельський зазначав, що важливою й необхідною умовою переходу навчальної інформації в знання є психологічна сторона, що пов’язує попередні знання та нові повідомлення. Базисні та нові знання об’єднуються під час свідомого й активного процесу мислення, що відбувається не через просте складання старих знань та нових повідомлень, а через синтез багатьох складових пізнання [14]. А. Дьомін суб’єктивними умовами пізнавальної діяльності студентів вважав такі, що визначають їхню підготовленість до свідомого вивчення навчального матеріалу [9]. Учений стверджував, що рівень підготовленості студентів до свідомого вивчення матеріалу визначається, здебільшого особистим досвідом. Досвід у пізнавальній діяльності студентів характеризується певними знаннями, уміннями й навичками, які потрібні для формування нових знань і умінь, щоб успішно оволодіти спеціальністю. В.

Вергасов зазначив, що початковий рівень знань, умінь і навичок студентів є одним із основних чинників, який впливає на якість підготовки спеціаліста загалом [6].

Питанням рівня попередньої підготовки студента, який впливає на засвоєння навчальної інформації, приділяється увага у працях А. Дьоміна, М. Скаткіна, Г. Щукіної та інших. На необхідність формування саме спеціальних умінь для оволодіння знаннями з конкретного предмета вказує М. Данілов, В. Сластьонін, О.Коберник. Питання професійної компетентності привертають увагу сучасних зарубіжних вчених (G.Moskowitz, R.L. Oxford, R.C. Scarella, E.W.Stevick, E.Tarone,G.Yule, D.J.Merill). Як показує аналіз досліджуваної проблеми в провідних зарубіжних країнах (Англія, Франція, США, Німеччина), відбувається зміщення акценту вимог до сучасного працівника з формальних факторів його кваліфікації та освіти до соціальної цінності його особистісних якостей.

Розглянемо “професійна компетентність вчителя” у контексті підходів, сукупність цілей, шляхів їх досягнення та очікуваних результатів, що з позиції домінуючих ціннісних установок і прийнято називати підходом.

З позиції **діяльнісного підходу** виділяють та беруть за основу суттєві характеристики професійної компетентності (В.А.Адольф, Е.А.Бистрова, Л.А.Петровська, Е.Ф.Зєєр, М.Д.Грішин, А.К.Маркова, Н.В.Матяш, Е.М.Павлютенков та інші). У розумінні А.К.Маркової [7] професійна компетентність охоплює сукупність п’яти сторін трудової діяльності вчителя: педагогічна діяльність; педагогічне спілкування; особистість педагога; навченість; вихованість. Всередині кожного із цих блоків виокремлюють об’єктивно необхідні педагогічні знання (знання про сутність праці вчителя, особливості його педагогічної діяльності, спілкування, про особистості тих, хто навчається), уміння (дії, які виконані на достатньо високому рівні), професійні психологічні позиції (стійкість системи відношень учителя до учня, колег, себе, що визначають його поведінку та самооцінку, рівень професійних вимог, усвідомлення суті власної праці), психологічні особливості (якості), які стосуються його як пізнавальної сфери (педагогічне мислення, рефлексія, самооцінювання, спостережливність), так і мотиваційної. Поняття компетентності А.К.Маркова пов’язує із дозріванням особистості і набуття нею такого стану, що дозволяє їй продуктивно діяти під час виконання трудових функцій і досягати помітних результатів. Таким чином, основоположним компонентом компетентності є операційно-діяльнісний, що виражається в уміннях професійної діяльності. Однак, вчені не вказують при цьому на особистісний компонент компетентності, що полягає у врахуванні індивідуальних особливостей тих, хто навчається, самоаналізі особистісного та професійного становлення.

Е.М.Павлютенков [8] професійну компетентність педагога представляє як форму виконання ним власної діяльності, яка обумовлена глибокими знаннями якостей тих предметів, що перетворюються (людина, група, колектив), вільним володінням змістом своєї праці, а також відповідністю цієї праці професійно важливим якостям педагога, його самооцінці та пропонує наступну структуру компетентності:

- потребово-мотиваційна сфера (сукупність ціннісних орієнтацій, потреб та інтересів),
- операційно-технічна сфера (загальні та спеціальні знання, уміння, навички, професійно важливі якості, досвід)
- сфера самосвідомості (усвідомлення, оцінка людиною свого знання, поведінки, морального обличчя та інтересів, ідеалів і мотивів поведінки, цілісної оцінки самого себе).

Позитивним аспектом цього визначення компетентності значущість глибини знань людини, сформованість умінь, навичок, досвіду та професійно важливих якостей, звернення до цінностей, мотивів, інтересів, рефлексії особистості.

Таким чином, розгляд професійної компетентності з позиції діяльнісного підходу передбачає її моделювання протягом всього процесу підготовки у вищому навчальному закладі. Іншими словами, для професійного становлення вчителя, а в нашому конкретному випадку – вчителя трудового навчання, необхідні такі умови організації його навчання, при яких реалізація потреби “бути особистістю” відбувалася б у конкретній діяльності, а точніше у конкретній соціальній ситуації. З точки зору **системного підходу** професійну компетентність розглядають вчені Т.Г.Браже, С.Г.Молчанов та інші. С.Г.Молчанов формулює поняття професійно-педагогічної компетентності і визначає її як коло питань, у яких педагог володіє досвідом, знаннями. При цьому автор робить акцент на компетентність, до компонентного складу якої входить обсяг компетенції у галузі професійно-педагогічної діяльності. Таким чином, вчений розглядає компетентність як системне поняття, а компетенцію як її складову.

Т.Г.Браже до складу професійної компетентності включає не лише знання та уміння, але й мотиви діяльності спеціаліста, стиль його взаємовідношень з людьми, загальну культуру, володіння методикою викладання предмету, здатності до розвитку творчого потенціалу, професійно значущі якості особистості. При цьому вчений вказує на значну роль загальної культури людини та її основного компоненту – гуманітарних знань – у формуванні професійної компетентності вчителя [2]. Тим самим, ми можемо виділити наступні показники досліджуваного поняття за Т.Г.Браже:

- володіння професійними знаннями та уміннями;
- ціннісні орієнтації;

- культура, що виявляється в мовленні, стилі спілкування;

відношення вчителя до себе, своєї професійної діяльності та її здійсненні. Інші дослідники пов'язують компетентність із феноменом **культури**, яка становить результат розвитку особистості, її освіченості та вихованості (Є.В.Бондаревська, М.О.Фаснова, О.Є.Піскунов, Ж.Л.Вітлін, Є.В.Попова).

Великий внесок з розробки проблем педагогічної культури в педагогічну науку зробила Є.В.Бондаревська, яка вважала педагогічну культуру “динамічною системою педагогічних цінностей, способів діяльності та професійної діяльності вчителя”[1]. Своє практичне втілення педагогічна культура вчителя знаходить у:

- педагогічній позиції та особистісних якостях;
- професійних знаннях і культурі педагогічного мислення;
- професійних вміннях та творчому характері педагогічної діяльності;
- саморегуляції особистості та культурі професійної поведінки [1].

Концепція педагогічної діяльності, яка створена Е.В.Бондаревською розкриває системний характер феномену культури, як цілісного утворення педагога, що проявляється у його ціннісному відношенні до оточуючого світу, володіння знаннями, достатніми для творчого здійснення своєї професійної діяльності, наявності концептуального мислення та особистісно значущих якостей, власної професійної позиції.

На думку О.І.Піскунова, формування професійної педагогічної культури становить “тривалий, багато етапний процес, що протікає під впливом різних соціокультурних та індивідуально-психологічних факторів протягом своєї активної, творчої життєдіяльності педагога” [10]. Вчений у зміст власне професійної культури включає компетентність, культуру педагогічної праці, педагогічного мислення, спілкування та культуру мовлення. Слід зазначити, що сучасні науковці здатні розглядати професійну компетентність викладача як сукупність трьох складових компонентів - предметно-технологічного, психолого-педагогічного, загальнокультурного.[9]

Основні показники педагогічної компетентності викладача - це передусім:

- особистісні якості, особливо перетворювальні та психологічні;
- усвідомлення ролі педагога у вихованні громадянина, патріота;
- безперервне підвищення загальної та професійної культури;
- пошукова діяльність педагога;
- володіння методами педагогічного дослідження;
- конструювання власного педагогічного досвіду;
- результативність навчально-виховного процесу;

активна педагогічна діяльність, спрямована на перетворення особистості учня й викладача.

Предметно-методична компетентність передбачає володіння і цілеспрямоване вдосконалення предметних і методичних компетентностей під час викладання конкретного предмету. Дана компетентність вимагає від сучасного викладача вдосконалювати свою педагогічну майстерність упродовж усього життя, що, у свою чергу, вимагає від суспільства створення умов для самоосвіти і неперервної освіти викладачів (рис.1)

Професійна компетентність розглядається як **характеристика особистості вчителя** і в її зміст введено результативний компонент (Є.В.Арцишевська, М.К.Кабардов, О.І.Панарін та інші). Вчені розмежовують поняття “здатність” і “компетенція”(синонімом для них є і категорія “компетентність”). У поняття “здатність” вводиться оцінний критерій і розуміється як “потенційні можливості та нахили, від яких залежить швидкість, якість і рівень відповідної компетенції” [5]. У розумінні психологів “здатність” не дорівнює “компетенції”, а є її зародженням та становленням. Під останньою дослідники розуміють “характеристики поведінки, домінуючу форму активності особистості, сформованість відповідних навичок та вмінь, ступінь володіння, наприклад, мовою та мовленням” [5].

Таким чином, досліджуючи у різні роки професійну компетентність педагога, вчені вказують на її основні складники:

- знання педагогічні, психологічні, предметні та їх інтегративний характер;
  - вміння та навички конструювання навчально-виховного процесу, володіння педагогічною майстерністю;
  - вміння та навички ефективного спілкування з тими, хто навчається, налагодження контакту в процесі обміну інформацією;
  - вміння та навички особистісно-орієнтованої взаємодії, що передбачає визнання цінності особистості того, хто навчається, взаємодії на основі співробітництва та співтворчості;
  - досвід професійно-педагогічної діяльності;
- професійно значущі якості особистості вчителя, що включають здатність до самоаналізу, професійній самосвідомості та самовдосконаленню.

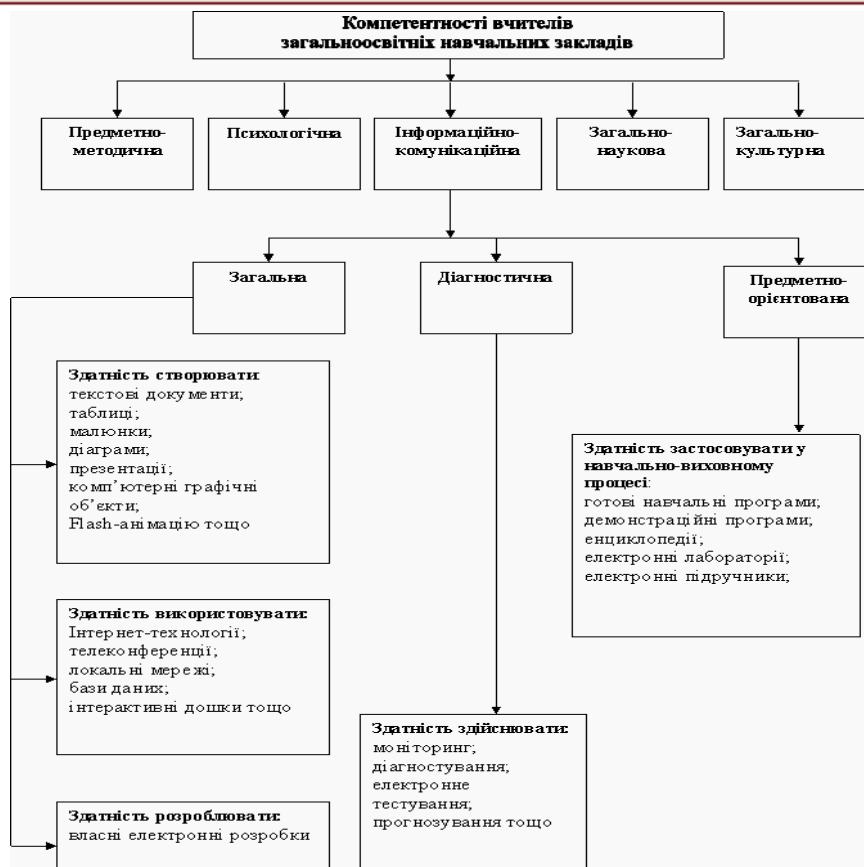


Рис. 1. Компетентності вчителів [4].

**Висновки.** Безумовно, перераховані підходи не висчерпують всього різноманіття варіантів формування змістовних і структурних компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя трудового навчання. Крім того, це лише один аспект проблеми підготовки компетентного спеціаліста у практиці професійної педагогічної освіти, цілісний розгляд чого передбачає вивчення підходів до визначення цілей, відбору змісту, організації навчального процесу, відбору освітніх технологій, оцінці результатів. Проте, вже зараз ми можемо допускати, що саме в результаті формування професійної компетентності в контексті вище окреслених підходів педагог буде здатний забезпечити позитивні та високоєфективні результати в навчанні, вихованні та розвитку учнів. Водночас можна погодитися, що компетентність є показником “сформованості відповідних навичок та вмінь, ступенем їх володіння. Тобто компетентною є активна людина обізнана у певній галузі знань. Будимо вважати, що компетентність не може виступати формою його активності, що є деякою “оболонкою” явища чи об’єкта, а також характеристикою поведінки особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 2000. – 351 с.
2. Браже Т.Г. Из опыта развития общей культуры учителя / Т.Г. Браже // Педагогика. – 1993. – №2. – С. 70-73.
3. Гершунский Б.С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 3-12.
4. Гришин Д.М. Педагогика: основные понятия, схемы, таблицы: учеб. пособие // Д.М. Гришин, В.И. Прокопенко. – Калуга: КГПИ, 1991. – 111 с.
5. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
7. Павлютенков Е.М. Профессиональное становление будущего учителя / Е.М. Павлютенков // Педагогика. – 1990. – №11. – С. 64-69.
8. Панарин А.И. Многоуровневое педагогическое образование / А.И.Панарин // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 53-57.
9. Пискунов А.И. Педагогическое образование: концепция, содержание, структура / А.И. Пискунов // Педагогика. – 2001. – №3. – С. 41-47.
10. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
11. Гендина Н.И. Информационная культура личности: диагностика, технология формирования: учебно-методическое пособие / Н.И.Гендина, Н.И.Колкова, И.Л. Скипор. – Кемерово: КемГАКИ, 1999. – Ч.1. – 146 с.
12. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 1 – 2. – С. 5 – 60.
13. Дружилова С.А. Этапы формирования профессиональной компетентности / С.А. Дружилова // Непрерывное образование как условие развития творческой личности: сб. мат. фестиваля педагогического творчества, 28–29 августа 2000 г. – Новокузнецк: ИПК, 2001. – С. 32 – 36.
14. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.



15. Пересторонина И.Л. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего преподавателя при изучении второго иностранного языка / И.Л. Пересторонина // Научное исследование и российское образование: идеи и ценности 21 века: материалы 6-й междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей, 3–4 апреля 2003 года / [сост. Н.В. Фанькина]. – М.: АПК и ПРО, 2003. – С. 177 – 181.

## CITED LITERATURE

1. Bondarevskaya E.V. Theory and practice of student-centered learning / E.V. Bondarevskaya. – Rostov-on-Don, 2000. – 351 p. [in Russian]
2. Braze T.G. From the experience of the general culture of the teacher / T.G. Braze // Pedagogy. – 1993. – № 2. – P. 70-73. [in Russian]
3. Gershunsky B.S. Done whether modern education to meet the challenges of the XXI century? / B.S. Gershunsky // Pedagogy. – 2001. – № 10. – P. 3-12. [in Russian]
4. Grishin D.M. Pedagogy: basic concepts, diagrams, tables: textbook / D.M. Grishin, V.I. Prokopenko. – Kaluga: KGPI, 1991. – 111 p. [in Russian]
5. Kodzhaspirova G.M. Teaching vocabulary / G.M. Kodzhaspirova, A.Y. Kodzhaspirov. – Moscow: Academy, 2000. – 176 p. [in Russian]
6. Markov A.K. Psychology professionalism / A.K. Markov. – Moscow, 1996. – 308 p. [in Russian]
7. Pavlyutenkov E.M. Professional development of future teacher / E.M. Pavlyutenkov // Pedagogy. – 1990. – № 11. – P. 64-69. [in Russian]
8. Panarin A. Multi-level teacher education / A.I. Panarin // Pedagogy. – 1993. – № 1. – P. 53-57. [in Russian]
9. Piskunov A.I. Teacher education: the concept, content, structure / A.I. Piskunov // Pedagogy. – 2001. – №3. – P. 41-47. [in Russian]
10. Great Dictionary of the modern Ukrainian language (with ext., and reported.) / [comp. and head. eds. VT Busel]. – К.: Irpen: WTF «Perun», 2005. – 1728 p. [in Russian]
11. Gendina N.I. Personal Information Culture: diagnosis, technology: teaching aid / N.I. Gendina, N.I. Kolkova, I.L. Skipor. – Kemerovo KemGAKI, 1999. – P.1. – 146 p. [in Russian]
12. State Standard for basic and secondary education // Information Collection Ministry of Education and Science of Ukraine. – 2004. – № 1 - 2 – P. 5 - 60. [in Ukrainian]
13. Druzhilova S.A. Stages of formation of professional competence / S.A. Druzhilova // Continuing education as a condition for the development of the creative personality: coll. mat. Pedagogical creativity festival, 28-29 August 2000. – Novokuznetsk: IPK, 2001. – P. 32 - 36. [in Russian]
14. Competence approach in modern education: international experience and prospects of Ukrainian Library Educational Policy / [under the total. eds. A.V. Ovcharuk]. – К.: «KIS», 2004. – 112 p. [in Ukrainian]
15. Perestoronina I.L. Features of formation of professional competence of future teacher the study a second foreign languages / I.L. Perestoronina // Scientific research and education in Russia: the ideas and values of the 21st century: proceedings of the 6th interdisciplinary scientific conference of graduate students and applicants, on 3-4 April 2003 / [comp. N.V. Fankina]. – Moscow: agribusines and defense, 2003. – P. 177 - 181. [in Russian]

УДК 378.4:001.895

## УНІВЕРСИТЕТСЬКІ РЕГІОНАЛЬНІ КОМПЛЕКСИ: СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ

**Н.П. ОНИЩЕНКО**

*У статті досліджуються перспективи інноваційного розвитку регіональних університетських комплексів, розкриваються особливості підготовки майбутніх учителів в університетських комплексах.*

**Ключові слова:** інноваційний розвиток, інноваційне освітнє середовище, університетські регіональні комплекси, професійна підготовка майбутніх учителів.

**Постановка проблеми.** Розвиток університетів шляхом трансформації їх у навчально-науково-інноваційні університетські комплекси стає перспективним напрямом в організації й здійсненні інноваційної діяльності ВНЗ та відображає сучасні тенденції розвитку системи вищої освіти і науки. Професійна підготовка майбутніх учителів в умовах регіональних університетських комплексів досліджена такими вченими як: А.Бойко (експериментальний освітньо-виховний науковий комплекс університету); І.Богданов (локальна освітня система); А.Данилюк (теорія інтеграції освіти); С.Іванов, А.Осіпов (університет як регіональна корпорація); П.Куделя (вища школа регіону як об'єкт соціального управління); В.Кузовлев (університетський освітній комплекс в умовах малого міста); П.Плотніков, С.Савченко (соціалізація студентської молоді в умовах регіонального освітнього простору); Л.Полякова (державне управління інформаційно-освітнім середовищем інноваційних університетських комплексів); А.Тихонов, В.Садовничий (університети як центри освіти, науки і культури в регіоні); О.Чепка (навчальний комплекс «педагогічний коледж – педагогічний університет»); О.Шапран (навчально-науково-педагогічні комплекси) та ін. Проте, перспективи інноваційного розвитку університетських регіональних комплексів висвітлені в недостатній мірі.

**Мета** написання статті – дослідження сучасного стану та перспектив інноваційного розвитку університетських регіональних комплексів та особливостей підготовки в них майбутніх учителів відповідно до наукової теми «Формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах університетських регіональних комплексів» (державний реєстраційний номер 0112U001111).

**Завдання:** проаналізувати особливості функціонування університетських регіональних комплексів у контексті модернізації системи вищої освіти України.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах модернізації вищої освіти університетський комплекс повинен стати одним із інтегруючих центрів, найважливішим соціальним інститутом, що забезпечує стійкий і збалансований розвиток соціальної сфери і культури регіонального співтовариства. У зв'язку з цим увагу вчених і практиків спрямовано на вирішення таких питань, як проектування інноваційних структур університетських комплексів та визначення їх місця і ролі в сучасних соціально-економічних умовах; апробація функціональних, інституційних, технологічних, мережевих та інших моделей розвитку університетських комплексів на базі регіональних вузів; встановлення оцінювально-критеріальної бази для визначення статусу, ресурсів і характеристик університетського регіонального комплексу; підвищення потенціалу університетського комплексу, його ефективності функціонування, конкурентоспроможності в сучасних умовах.

Науковцями визначено сутність поняття «інноваційний університетський комплекс», під яким розуміється освітня установа вищої професійної освіти, що реалізує інноваційні освітні та інформаційні технології (технологічні інновації) на основі створення нових організаційних структур і інституціональних форм (організаційні інновації) та впровадження нових методів і прийомів навчання (педагогічні інновації) з використанням нових фінансово-економічних механізмів (економічні інновації) [4].

У зарубіжній практиці використовується термін «інноваційний центр» як узагальнене визначення потужної інноваційної структури, що поєднує регіональні науково-технологічні центри, центри передових технологій, технологічні парки (науковий, промисловий, технологічний, інноваційний, бізнес-парк тощо), технополіси тощо.

Інноваційний розвиток університетських регіональних комплексів спрямовується сьогодні на підвищення якості освіти з урахуванням сучасних вимог ринку праці на основі інтеграції освітньої, наукової та інноваційної діяльності. В Україні сьогодні реорганізується мережа вищих навчальних закладів з метою створення конкурентоспроможних сучасних ВНЗ через створення навчально-наукових університетів, потужних регіональних університетських комплексів, які об'єднують ВНЗ різних типів, діяльність спільних з НАПН України навчально-наукових підрозділів. Мережа вищих навчальних закладів приводиться у відповідність до потреб суспільства, запитів ринку праці і сучасного громадянина.

Як університетський комплекс сучасний вищий навчальний заклад розвивається і ґрунтується на трьох базових положеннях: університет повинен бути інноваційним освітнім центром, який розробляє і використовує новітні освітні технології підготовки фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці; науково-дослідним центром, який проектує нові знання, розробляє і впроваджує інноваційні технології; інноваційним центром, що здійснює трансфер технологій від стадії наукової розробки до технологічного оформлення і передачі на стадію випробувань.

Значимо, що між навчальними закладами різних типів не завжди встановлюються функціональні освітні взаємозалежності. Особливо гостро відсутність інтегративних зв'язків відчувається між коледжами і ВНЗ, і це виявляється у тому, що за багатьма критеріями освітній рівень випускників багатoproфільних навчальних закладів середньої ланки не відповідає вимогам, які висуваються до них під час вступу до вищих навчальних закладів. Зважаючи на це, першочергового значення набуває вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів у навчальному комплексі «педагогічний коледж – педагогічний університет», який характеризується науковцями як об'єднання коледжу і університету на принципах неперервності, наступності, гнучкості, варіативності, координації, цілісності, інтеграції, випереджальної підготовки майбутнього вчителя з метою створення організаційно-педагогічних умов упровадження багатоступеневої професійної підготовки [7].

Ідея організації комплексів освітніх установ для реалізації принципу безперервної підготовки не нова і базується на історичному досвіді російської школи, досягненнях вітчизняної та зарубіжної педагогіки. Ще в XVIII-XIX ст. почали виникати освітні комплекси, що поєднували навчальні заклади різного освітнього рівня, а в XX ст. ця практика набула широкого масштабу. Сьогодні понад 50 % технікумів, коледжів інтегровані на змістовному рівні зі школами, професійно-технічними училищами, вузами, що забезпечує реалізацію ефективної прискореної професійної підготовки фахівців. Значимо, що сучасні навчально-виховні комплекси пройшли довгий шлях розвитку. Перші дані про ці заклади відносяться до 1908 р., коли у м. Києві при Фребелівському педагогічному інституті було створено об'єднання, до якого входили дитячий садок, початкова школа, дитячий притулок, педагогічна станція, згодом були відкриті Академія соціального виховання, дитячі містечка, колонії, комуни, дослідні школи, які функціонували як педагогічні комплекси. У результаті історико-логічного дослідження науковцями доведено, що зазначені типи освітніх закладів були прототипами сучасних навчально-виховних комплексів [6].

Актуальність поширення і збагачення досвіду навчально-виховних комплексів в останні роки пояснюється гострою соціальною потребою в школах нового типу, оскільки вони максимально відповідають запитам суспільства, інтересам сім'ї, створюють умови для творчого розвитку дітей.

Свідченням цього є довготривала практика діяльності різних моделей сучасних навчально-виховних комплексів. Зокрема, модель «Педагогічний комплекс як спеціально спроектоване середовище» найбільш яскраво представлена у досвіді вчителів-новаторів (М.Гузик, О.Захаренко, С.Курків, В.Семенов, М.Щетинін та ін.). Наприклад, школа – комплекс М.Гузика являє собою інтегративну систему загальноосвітньої, трудової, спортивної шкіл, школи мистецтв, школи для батьків, інших видів закладів.

У контексті нашого дослідження цікавим є зарубіжний досвід функціонування університетських комплексів. Зокрема, з середини 80-х років ХХ ст. у США функціонують школи професійного розвитку – інноваційні заклади, створені шляхом партнерства між коледжами освіти університетів та загальноосвітніми школами різних рівнів. Професійна підготовка студентів Великої Британії в умовах університетських комплексів спрямована на підвищення фахової майстерності майбутніх учителів у формі вивчення та обміну передовим педагогічним досвідом в межах комплексу «школа-університет» із залученням спеціалістів з університетів, педагогічних коледжів, місцевих органів освіти, учительських центрів; взаємообмін новітніми педагогічними досягненнями в ході педагогічних практик. Початковий рівень моделі неперервного підвищення кваліфікації англійських учителів називається «It-Inset» (взаємозв'язок початкового та післядипломного рівнів підвищення кваліфікації). Така модель, що не має аналогів у інших країнах світу, окреслена англійським педагогом Л.Тайклом як професійна взаємодія педагогів шкіл та вищих закладів освіти з метою підвищення кваліфікації вчителів під час студентських педагогічних практик [2, с. 106].

Таким чином, в умовах вирішення проблеми інноваційного розвитку та ефективного функціонування університетських регіональних комплексів сучасний педагогічний університет, здійснюючи різнобічний вплив на всю науково-освітньо-виховну систему регіону, має бути зразком високої якості та ефективності навчання для закладів освіти різних типів та рівнів акредитації саме через елементи своєї інтегрованої та багатоступеневої інфраструктури, до складу якої доцільно включити: науково-дослідні інститути, лабораторії, академічні ліцеї, гімназії для цілеспрямованої підготовки обдарованих школярів до отримання вищої освіти, школи, колегіуми, навчально-виховні комплекси (об'єднання), санаторні школи всіх ступенів, спеціальні школи (школи-інтернати), школи соціальної реабілітації, педагогічні училища, коледжі по університетських напрямках, центри перепідготовки і підвищення кваліфікації спеціалістів, центри нових інформаційних технологій, Інтернет-центри, лінгвістичні центри для підготовки різних груп населення, бібліотечні комплекси тощо.

Сучасний університетський комплекс створюється на базі університетів і академій з метою забезпечення якісного освітнього середовища та інноваційної інфраструктури для впровадження нововведень у науковій і освітній галузях. Сучасні науковці виділяють три типи таких комплексів: навчально-науково-інноваційний комплекс (забезпечення необхідних соціально-економічних і організаційних умов для найбільш повного використання і розвитку науково-технічного і кадрового потенціалу ВНЗ; виконання фундаментальних, пошукових і прикладних досліджень за пріоритетними напрямами науки і техніки відповідно до профілю підготовки спеціалістів у ВНЗ); навчально-науково-виробничий комплекс (комерціалізація результатів наукових досліджень і відповідна підготовка кадрів у галузі інноваційного менеджменту; організація підготовки і перепідготовки кадрів, підвищення кваліфікації з урахуванням потреб промисловості регіону; організація і проведення науково-дослідної роботи з розробки і створення наукоємної продукції, конкурентоспроможної на внутрішньому і зовнішньому ринках; створення нових навчально-наукових підрозділів і організація на їх базі інноваційних структур; створення системи організаційно-методичної підтримки інноваційних освітніх програм); інноваційний навчально-науково-виробничий фінансовий комплекс (навчально-методичне забезпечення освітніх закладів різних рівнів) [6, с. 96].

Університетський комплекс має переваги порівняно з іншими учасниками навчального процесу щодо забезпечення регіону високим інтелектуальним потенціалом професорсько-викладацького складу, якістю і швидкістю виконання пошукових досліджень. У процесі комплексної розробки теоретичних положень професійної підготовки майбутніх учителів в умовах університетських регіональних комплексів науковці виділяють педагогічні умови підвищення ефективності зазначеного процесу: макроумови (соціальне замовлення суспільства на підготовку майбутніх учителів, розробка й узгодження нормативних документів, які регламентують взаємодію ступенів освіти), мезоумови (професійна орієнтація та професійне становлення майбутніх учителів на етапі педагогічного коледжу, професійна адаптація їх на перехідному етапі професійної освіти у навчальному комплексі та професійне вдосконалення на етапі навчання у педагогічному університеті), мікроумови (актуалізація суб'єктивного досвіду студентів, набутого на етапі навчання в педагогічному комплексі) [7].

Не залишається осторонь зазначених інтеграційних процесів ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Зокрема, на основі укладених договорів про створення навчально-наукових комплексів університет співпрацює з державним професійно-технічним закладом «Переяслав-Хмельницький центр професійно-технічної освіти»,

Тарашанським агротехнічним коледжем, Білоцерківським, Обухівським, Чорнобильським, Макарівським медучилищами, Національним еколого-натуралістичним центром учнівської молоді при МОН України, Національним ботанічним садом імені М.Гришка, Богуславським гуманітарним коледжем ім. І.Нечуя-Левицького тощо. Професійна підготовка майбутніх учителів в регіональному університетському комплексі полягає у поєднанні традиційного та інноваційного способів професійної підготовки до педагогічної діяльності, зокрема за рахунок уведення у навчально-виховний процес педагогічних коледжів навчальних планів, скоординованих із планами університету, у використанні узгоджених навчальних програм і застосуванні інноваційних засобів, форм та методів навчання, що суттєво підвищує рівень готовності майбутніх учителів до професійної діяльності.

Однак, у реалізації безперервного навчального процесу в комплексах існують певні труднощі, зокрема студентам загальноосвітніх навчальних закладів досить важко адаптуватися до нових умов навчання у вищій школі. Тому в умовах функціонування університетських регіональних комплексів безперервна підготовка в системі «загальноосвітній навчальний заклад – ВНЗ» буде ефективною за умов ґрунтового наукового аналізу навчально-виховного процесу шкіл та університетів, що забезпечить наступність між окремими етапами навчання і навчальними дисциплінами; забезпечення спільного навчально-методичного супроводу освітнього процесу у школі і вузі, реалізації принципу єдності вимог щодо оцінки якості знань студентів, які навчаються за програмами різних рівнів; використання дидактичного потенціалу інноваційних технологій; відповідності переліку та обсягу навчальних дисциплін у школах вузівським стандартам; наявності єдиної стратегії підготовки фахівця у ВНЗ і школі; забезпечення здорового морально-психологічного клімату та сприятливих умов для розвитку особистості та професійного становлення майбутнього вчителя.

**Висновки.** Створення та функціонування сучасних університетських регіональних комплексів сприяє академічній мобільності, неперервності, наступності навчально-виховного процесу, створює рівні можливості і умови для всебічного розвитку майбутніх учителів. Перспективи інноваційного розвитку університетських регіональних комплексів вбачаємо в інтеграції зусиль закладів освіти різних типів та рівнів акредитації, у розробці та цілеспрямованій поетапній реалізації регіональних програм організації і функціонування університетів як науково-освітньо-виховних комплексів; співпраці вчителів та викладачів із розробки та впровадження програм практичної підготовки майбутніх учителів в умовах школи; узгодженні змісту навчальних курсів та педагогічної практики.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Анисимов П.Ф. О задачах вузов по переходу на уровневую систему высшего профессионального образования / П.Ф.Анисимов // Высшее профессиональное образование. – 2010. – № 3. – С. 3.
2. Базуріна В.М. Використання позитивного досвіду Великої Британії у підготовці учителів іноземної мови в Україні / В.М. Базуріна, Л.В. Бондаренко // Актуальні проблеми трансформації соціогуманітарної освіти: зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський, 2004. – С. 105-107.
3. Новиков Ю.А. Будущее – за университетскими комплексами / Ю.А. Новиков // Университетское управление: практика и анализ. – 2001. – № 3 (18). – С. 36-41.
4. Полякова Л.П. Державне управління інформаційно-освітнім середовищем інноваційних університетських комплексів: монографія / Л.П.Полякова; [під. заг. ред. О.С.Поважного]. – Донецьк: «Ноулідж», 2010. – 351 с.
5. Семеріков С.О. Регіональний інноваційний університетський комплекс в системі управління неперервною фундаментальною освітою / С.О. Семеріков, М.П. Іщенко, С.О. Швидка // Вісник Черкаського ун-ту. – 2010. – Вип. 183. – Ч. 4. – С. 112-117. – (Серія Пед. науки).
6. Терентьєва Н.О. Вища (університетська) освіта: становлення і розвиток: навч.-метод. посіб. / Н.О. Терентьєва. – Черкаси, 2005. – 192 с.
7. Чепка О.В. Педагогічні принципи функціонування навчального комплексу «педколедж – педуніверситет» / О.В.Чепка // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського держ. педаг. ун-ту імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2009. – Вип. 31. – С. 148-155.

#### CITED LITERATURE

1. Anisimov P.F. On the tasks of universities to transition to tiered system of higher education / P.F.Anisimov // Higher education. – 2010. – № 3. – P. 3.[in Russian]
2. Bazurina V.M. Use positive experience of Great Britain in the preparation of foreign language teachers in Ukraine / V.M. Bazurina, L.V. Bondarenko // Actual problems of transformation of socio-humanitarian education: Coll. sciences. works. – Kamenetz-Podolsky, 2004. – P. 105-107. [in Ukrainian]
3. Novikov Y.A. Future - for university complexes / Y.A. Novikov // University Management: Practice and Analysis. – 2001. – № 3 (18). - P. 36-41. [in Russian]
4. Polyakov L.P. State Government information and educational environment of university innovation systems: monograph / L.P.Polyakova ; [impressed. society. eds. O.S.Povazhnoho]. – Donetsk: «Noulidzh», 2010. – 351 p. [in Ukrainian]
5. Semerikov S.O. Regional innovation university complex in the management of a fundamental continuous education / S. Semerikov, M.P. Ishchenko, S.O.Shyvka // Bulletin of Cherkasy Univ. – 2010. – Vol. 183. – Ч. 4. – P. 112-117. – (Series Ped. Science).[in Ukrainian]
6. Terent'eva N.O. Higher (university) education: the formation and development: teach method. guidances / N.O. Terent'eva. – Cherkasy, 2005. – 192 p. [in Ukrainian]
7. Chepka O. Teaching the principles of operation of training center «pedkoledzh-Pedagogical» / O.V.Chepka // Psycho-pedagogical problems of rural schools : coll. sciences. works Uman State. pedagogical. univ of Pavlo Ticino / [ed. count.: Pobirchenko N.S. (Ch. ed.) et al.]. – Uman: PE ZhovtyyO.O., 2009. – Vol. 31. – P. 148-155. [in Ukrainian]

## СИНЕРГЕТИЧНІ ТЕНДЕНЦІЇ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО МОДЕЛЮВАННЯ

**С.Д. ПОСТІЛ**

*Розглядається інтегрований підхід до викладання комп'ютерних дисциплін шляхом реалізації міждисциплінарного інформаційного моделювання на основі наскрізного індивідуального завдання.*

*Ключові слова: інтегроване викладання дисциплін, міждисциплінарне інформаційне моделювання, синергетика.*

**Постановка проблеми.** При підготовці компетентних фахівців з комп'ютерних наук успішне оволодіння технологіями створення та супроводу існуючої різноманітності програмних продуктів значно полегшується і систематизується студентами, якщо у них сформовано єдиний підхід і вироблено загальну методологію, яка ґрунтується на об'єднавчих принципах (принципах синергетики).

Виконання цього завдання можливе за умови того, що в навчальних закладах освіти буде організоване необхідне інтегроване викладання дисциплін з метою створення належних умов для розвитку різних інтелектуальних метапредметних умінь студентів, формування широкого синергетичного мислення, кваліфікованого застосування знань та умінь в житті, в конкретних професійних і наукових ситуаціях.

**Мета.** Організація інтегрованого викладання комп'ютерних дисциплін шляхом реалізації міждисциплінарних зв'язків в процесі виконання студентом на різних курсах комплексних лабораторних робіт на основі наскрізного індивідуального завдання з використанням різних методологій, інструментальних засобів і технологій.

**Завдання.** Досягнення необхідної компетентності фахівця вищого навчального закладу та його здатності кваліфіковано застосовувати знання, уміння та навички в житті, в конкретних професійних і наукових ситуаціях.

**Вклад основного матеріалу.** Відоме протиріччя між обмеженими пізнавальними здатностями людини і нескінченністю Всесвіту змушує нас використовувати моделі і моделювання, тим самим спрощуючи вивчення об'єктів, явищ і систем.

Побудова моделей - універсальний спосіб вивчення навколишнього світу, що дозволяє виявляти залежності, прогнозувати і вирішувати багато інших завдань. При цьому модель досить добре повинна відображати функціонування змодельованої системи.

В останні роки набув поширення інформаційний підхід до моделювання, який орієнтований на використання даних. При інформаційному підході реальний об'єкт розглядається як «чорний ящик», що має ряд входів і виходів, між якими моделюються деякі зв'язки. Таким чином, при інформаційному підході відправною точкою є дані, що характеризують досліджуваний об'єкт, а модель «підбудовується» під дійсність [1].

Так як моделі, що отримані за допомогою інформаційного підходу, враховують специфіку змодельованого об'єкта, тому інформаційний підхід ліг в основу більшості сучасних промислових технологій і методів аналізу даних: Knowledge Discovery in Databases, Data Mining, машинного навчання тощо.

Інформаційному підходу до аналізу даних, крім моделі, властиві такі важливі складові: фахівець як експерт, гіпотеза і фахівець як аналітик.

Експерт є ключовою фігурою в процесі аналізу. По-справжньому ефективні аналітичні рішення можна одержати не на основі лише використання програмних продуктів як інструментальних засобів, а в результаті поєднання можливостей людини і програмного продукту. Після висування гіпотези (припущення) для перевірки їхньої вірогідності експерт переглядає певні вибірки різними способами або буде ті чи інші моделі.

Аналітик відіграє роль «містка» між експертами, тобто є сполучною ланкою між фахівцями різних рівнів і областей. Він отримує від експертів різні гіпотези, висуває вимоги до даних, перевіряє гіпотези і разом з експертами аналізує отримані результати. Аналітик повинен мати системні знання, тому що, крім завдань з аналізу, під його відповідальність часто підпадають технічні питання, пов'язані з базами даних, інтеграцією із джерелами даних і продуктивністю процесу.

Процес якісної підготовки фахівця є складним і тому виникає потреба у визначенні не лише його складових елементів і зв'язків між ними, а і взаємодії між ними при вирішенні завдань, спрямованих на реалізацію цілей даного процесу.

Можна виділити наступні існуючі протиріччя в системі підготовки сучасного фахівця (аналітика, експерта тощо):

- між потребою суспільства в особі роботодавців у висококваліфікованих, творчо мислячих, здатних працювати в новому інформаційному полі фахівців і недостатньою готовністю працівника до реалізації сучасних професійних функцій;

- між потребою виробництва в фахівцях, готових до оволодіння існуючими і майбутніми (новими) комп'ютерними технологіями, готових до розвитку своєї професійної компетентності на їх основі, з одного боку, та недостатньою готовністю більшості фахівців до практичної реалізації цієї функції, з іншого боку;

- між необхідністю вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців на основі використання інформаційних технологій та неопрацьованістю теоретико-практичних основ такої підготовки у вищому навчальному закладі.

Професійна підготовка фахівця у вищому навчальному закладі буде ефективною, якщо:

- цей процес протікатиме у рамках компетентнісної моделі, що має цільовий, теоретичний, організаційно-технологічний і результативний компоненти;

- створюватиметься позитивна мотивація суб'єктів навчання (студентів і викладачів) до освоєння інформаційних технологій;

- будуть використовуватися інформаційні технології для забезпечення високого рівня професійної компетентності майбутнього фахівця в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Галузевий стандарт вищої освіти України для фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» напряму підготовки «Комп'ютерні науки» виділяє наступні групи компетентностей: 1) соціально-особистісні; 2) загальнонаукові; 3) інструментальні; 4) професійні [2].

У системі підготовки фахівців з комп'ютерних наук актуальним виступає так званий метод проєктів, а саме проєктів зі створення інформаційних технологій (ІТ-проєктів). Доцільність його застосування визначається наступним:

- 1) необхідність не тільки передавати студентам сукупність знань, а і навчати їх мислити і формувати власну думку про суть проєкту, отримувати ці знання самостійно завдяки конструктивній проблематизації, вміти користуватись отриманими знаннями для вирішення нових практичних задач;

- 2) актуальність напрацювання комунікативних навичок та вмінь при роботі із різними технологіями та в різних групах, виконуючи різні ролі з реалізації всіх етапів життєвого циклу ІТ-проєкту;

- 3) актуальним є розширення людських контактів, сприйняття різних точок зору на поставлену проблему і розроблений ІТ-проєкт, а також значимість розвитку умінь використовувати дослідницькі методи.

В зв'язку з цим на навчальних заняттях вважаємо за доцільне акцентувати увагу викладача на розвиток цілісності студента за допомогою різнопланових ІТ-проєктів. Це сприятиме самостійності отримання знань, розвитку творчого мислення, різних видів пам'яті, уяви, інтуїції, комунікативно творчих здатностей. Виконуючи різні ІТ-проєкти (в тому числі здійснюючи їх розвиток), студент вчиться самостійно міркувати, робити висновки, порівнювати, аналізувати, встановлювати закономірності.

Спільним у викладанні всіх навчальних предметів є робота з текстом, яка дозволяє досягати оптимального результату. Якщо навчання студентів здійснювати із систематичним застосуванням різних видів аналізу тексту, то рівень їх професійних і комунікативних умінь та навичок підвищиться. Наприклад, при виконанні індивідуальної роботи зі створення нестандартизованих тестів відбувається процес аналітично-синтетичного опрацювання інформації, що полягає в аналізі первинного документа, фрагментуванні його на блоки та знаходженні в них найвагоміших у змістовому відношенні даних (основних положень, фактів, доведень, результатів, висновків).

Успішне оволодіння новими знаннями з інформаційних технологій в умовах глобалізації та зростання об'ємів інформації, котрі породжує науково-технічний прогрес, вимагає від учасників навчально-виховного процесу, при цьому, якісно нових загальних підходів та нового світобачення усіх процесів розвитку суспільства. Такому світобаченню сьогодні сприяє синергетичний підхід, який дозволяє досліджувати об'єкт у взаємозв'язку з суміжними галузями знань.

Вивчення існуючої різноманітності програмних продуктів значно полегшується і систематизується студентами, якщо у них сформовано єдиний підхід і вироблено загальну методологію, яка ґрунтується на об'єднаних принципах (принципах синергетики).

Можна виділити наступні синергетичні принципи стосовно такого програмного продукту як автоматизована інформаційна система (АІС) [3]:

- гомеостатичність (збереження структури АІС шляхом корегування її поведінки в умовах зовнішніх впливів, що досягається за рахунок введення негативного зворотного зв'язку);

- ієрархічність (існування різних рівнів ієрархічності та відносний характер залежності характеристик системи від властивостей складових частин, виникнення нових якостей при утворенні структур вищих порядків);

- нелінійність (досліджувані АІС є лінеаризованими на великих часових інтервалах, що забезпечує передачу інформації без спотворень);

- відкритість (досліджувані АІС у різній степені є відкритими системами для вхідної і вихідної інформації, для управляючих дій, і це, в свою чергу, забезпечує доступ до них на різних рівнях: користування, адміністрування або конфігурування);

- стійкість або нестійкість (з метою збереження структури та забезпечення передбачуваності результатів, безумовно, АІС повинна бути стійкою (зберігати структуру) відносно визначених меж збурюючих дій. В АІС нестійкість слід розглядати як готовність порушення стійкого стану для переходу у інший стійкий стан, що забезпечує виникнення нових режимів, структур, потоків);

- динамічна ієрархічність або емерджентність (такі АІС, як великі інтегровані комплекси, в тому числі системи підтримки прийняття рішень, мають властивість динамічної ієрархічності);

- спостережуваність (усі матеріальні системи, у тому числі АІС, є спостережуваними для користувачів).

Синергетичні принципи, що є загальними для усіх сфер людської діяльності, у повній мірі поширюються як на об'єкт нашого дослідження (ІТ-проект), так і на процес його створення, оскільки модель освітньої системи по суті є інформаційною.

Освітня система як макрорівень є відкритою системою. Їй властиві багатоваріантність шляхів розвитку, відхилення від стабільного стану, самоорганізація і самовдосконалення, руйнування системи. Особистість (мікрорівень) – елемент освітнього середовища як відкритої системи. Їй властиві нелінійність мислення (готовність до сприйняття нового і вибору із альтернатив, розуміння можливості прискорення темпу розвитку).

Освітній процес здійснюється у результаті педагогічної та навчальної діяльності, які охоплюють зміст освіти, організацію навчання та глобальний освітній простір. Дана діяльність має спрямовуватись на засвоєння студентами принципів синергетики у зв'язку із професійними знаннями конкретної комп'ютерної дисципліни та з **урахуванням взаємодоповнюваності знань з різних навчальних дисциплін** [4].

Під час реалізації змісту освіти викладачам, у першу чергу, необхідно досягнути принципи синергетики стосовно об'єкта вивчення конкретної комп'ютерної дисципліни, виробити у себе синергетичне мислення і методологію, згідно яких необхідно здійснювати структурування професійних знань та приведення у відповідність до них змісту навчально-методичної документації (робочої навчальної програми; текстів лекцій; пакету завдань до лабораторних та практичних занять, індивідуальної та самостійної роботи студентів; пакету завдань для проміжного та підсумкового контролю знань, умінь та навиків).

Досягнення високої якості навчально-виховного процесу задається рівнем і характером розвитку навчально-виховного середовища (НВС). З позиції задачного підходу щодо організації і здійснення навчально-виховного процесу модель НВС містить дві частини: формуючу (включає опис проблемної галузі і формулювання цілей завдання) і реалізуючу (передбачає методи і засоби, що застосовуються чи які передбачається застосувати для розв'язання даного завдання або класу завдань). В залежності від цілей формування і подальшого використання НВС, його формуюча і реалізуюча частини взаємодоповнюють і/чи взаємодоповнюють одна на одну [5].

У зв'язку з цим слід зазначити, що при підготовці компетентних фахівців з комп'ютерних наук важливу роль слід відводити формуванню у студентів практичних умінь і навиків з реалізації всіх етапів життєвого циклу ІТ-проектів (дослідження предметної області та формування вимог, розробка та затвердження технічного завдання, проектування або перепроєктування, реалізація, супровід, зняття з експлуатації). Враховуючи складність проблеми реалізації усіх складових проекту і значний обсяг робіт, створення повномасштабного ІТ-проекту та досягнення навчальної мети в межах однієї дисципліни є проблематичним. Тому виникає необхідність в організації інтегрованого викладання шляхом реалізації горизонтальних і вертикальних міждисциплінарних зв'язків в процесі навчання студента на різних курсах.

Одним із прикладів такого підходу є реалізація міждисциплінарного інформаційного моделювання на основі наскрізного індивідуального завдання з використанням різних методологій, інструментальних засобів і технологій в процесі викладання наступних комп'ютерних дисциплін: «Організація баз даних і знань» (2-й курс, 3-й семестр), «CASE-технології» (3-й курс, 5-й семестр), «Технологія створення програмних продуктів» (3-й курс, 6-й семестр), «Проектування інформаційних систем» (3-й курс, 6-й семестр), «Технології сховищ даних та знань» (4-й курс, 8-й семестр), «Моделювання бізнес-процесів в інформаційних управляючих системах» (5-й курс, 9-й семестр).

Впроваджені методичні розробки передбачають комплекси лабораторних робіт з кожної дисципліни, виконання яких здійснюється в два етапи: ознайомлення з необхідною методикою на прототипі; закріплення отриманих знань, умінь та навичок при реалізації «Індивідуального проекту» студента на основі наскрізного індивідуального завдання [6].

Студент як особистість з кожним навчальним роком змінюється. Змінюються його світогляд, мотиваційні аспекти, психологічний і духовний стан і, відповідно, змінюється його ставлення до навчального процесу. Враховуючи дані обставини, а також те, що процес пізнання розвивається не за

лінійним, а за спіральним принципом, методичне забезпечення було розроблено таким чином, щоб деякі проблемні компоненти попередніх лабораторних (індивідуальних) робіт виносилися знову на самостійну та індивідуальну роботу з метою поглибленого дослідження в глибину та ширину. З вивченням нової дисципліни «Індивідуальний проект» кожного студента отримує подальший розвиток за рахунок удосконалення попередніх моделей та отриманих моделей в результаті освоєння нових методологій, інструментальних засобів і технологій. «Індивідуальний проект» трансформується в «Наскрізний індивідуальний проект».

Поточний та підсумковий контроль, крім традиційного підходу, здійснюється з використанням системи управління навчанням Moodle, яка накопичує інформацію про засвоєний матеріал і дозволяє студенту підібрати найбільш раціональний шлях пізнання. Так, оцінка рівня володіння студентами уніфікованою мовою моделювання UML (Unified Modeling Language) здійснюється на основі десяти тематичних закритих тестів.

З метою об'єктивного діагностування результатів професійної підготовки фахівця на науковому рівні розроблено системні, професійно орієнтовані критерії, що дозволяють оцінити рівень сформованості його професійної компетентності [7].

Передбачається 5 рівнів сформованості професійної компетентності фахівця: мінімальний, низький, середній, високий, найвищий.

1. Мінімальний рівень підготовки дозволяє фахівцю використовувати професійні знання для виконання лише даного конкретного завдання, проте він не завжди може застосувати їх для виконання іншого завдання; фахівець добре працює за алгоритмом і за чіткими інструкціями.

На реалізацію даного рівня компетентності орієнтований, в основному, перший етап виконання лабораторних робіт - ознайомлення з необхідною методикою на прототипі.

2. Низький рівень підготовки дозволяє фахівцю адаптувати професійні знання до особливостей завдання, він володіє вміннями використовувати їх для вирішення іншого класу аналогічних завдань, діяти відповідно до конкретних обставин.

На реалізацію даного рівня компетентності орієнтований другий етап виконання лабораторних робіт, тобто закріплення отриманих знань, умінь та навичок при реалізації «Індивідуального проекту» студента на основі наскрізного індивідуального завдання.

3. Середній рівень підготовки дозволяє фахівцю самостійно моделювати систему професійних і спеціальних знань за певним класом завдань; він уміє вирішувати професійні завдання шляхом створення моделей, адекватних для даного класу завдань.

На реалізацію даного рівня компетентності орієнтовано виконання індивідуальної роботи зі створення нестандартизованих тестів. Сюди можна віднести виконання проміжних контрольних робіт зі створення інформаційних моделей на основі нових завдань з суто економічним спрямуванням.

4. Високий рівень підготовки дозволяє фахівцю моделювати алгоритм діяльності даного класу завдань і переносити його на вирішення нових, більш складного класу завдань; він володіє засобами моделювання в різних предметних областях, уміє розробляти моделі для нових класів завдань.

На реалізацію даного рівня компетентності орієнтовано виконання, в основному, курсової роботи на основі наскрізного індивідуального завдання. Сюди можна віднести виконання підсумкових контрольних робіт зі створення інформаційних моделей на основі більш складного класу завдань з суто економічним спрямуванням.

5. Найвищий рівень підготовки передбачає володіння фахівцем системою загальнопрофесійних і спеціальних знань, умінь і здатностей, володіння творчим практичним мисленням, застосування системного підходу до вирішення різних завдань, а також творче їх вирішення.

На реалізацію даного рівня компетентності орієнтовано виконання курсової і дипломної роботи на довільну тему, погоджену з науковим керівником.

Реалізуючи інтегрований підхід до викладання комп'ютерних дисциплін, розроблено та впроваджено достатньо ефективну систему моделей навчально-виховного процесу. Це було досягнуто шляхом організації міждисциплінарного інформаційного моделювання на основі наскрізного індивідуального завдання зі створення «Наскрізного індивідуального проекту».

Завдяки цьому підходу вирішуються наступні проблеми:

- узгодженість вивчення суміжних навчальних дисциплін;
- ліквідація витрат часу на дублювання одних і тих же питань в програмах різних навчальних дисциплін;
- єдність в інтерпретації загальних наукових понять, наступність їх розкриття на різних етапах навчання;
- використання знань і умінь, отриманих при вивченні одних навчальних дисциплін, при вивченні інших;
- реалізація єдиного підходу до формування у студентів метапредметних умінь і навичок;
- розкриття взаємозв'язків явищ, що вивчаються під час різних дисциплін;
- демонстрування спільності методів дослідження, що використовуються різними науками.



Впровадження міждисциплінарного інформаційного моделювання дозволило виявити освітньо-розвиваючий потенціал від інтеграції дисциплін в ході проектної діяльності, зокрема:

- відповідність сучасному рівню наукових уявлень про світ;
- можливість розгорнути перед студентами багатовимірну наукову картину світу в динаміці;
- стимул до пошуку нових методичних видів взаємодії зі студентами, що відповідають принципам інтеграційного підходу;
- злиття зусиль різних викладачів-предметників у вирішенні загальних проблем, можливість накопичення ціннісної орієнтації і мотивації студентів;
- зменшення перевантаження в навчальному процесі, отримання якісно нового педагогічного результату;
- викладач по-новому бачить і розкриває свою дисципліну, краще усвідомлюючи її співвідношення з іншими науками.

**Висновки.** Переваги інтегрованого підходу до викладання комп'ютерних дисциплін перед традиційним є очевидними. При цьому стає можливим створити належні умови для розвитку різних інтелектуальних метапредметних умінь студентів, вийти на формування широкого синергетичного мислення, навчити застосовувати теоретичні знання в житті, в конкретних професійних і наукових ситуаціях.

Інтегрований підхід до викладання дисциплін наближає процес навчання до життя, наповнює духом сучасності та сенсом.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Паклин Н. Б. Бизнес-аналитика: от данных к знаниям: учеб. пособие / Н. Б. Паклин, В. И. Орешков. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2010. – 704 с.
2. Галузевий стандарт вищої освіти України з напрямку підготовки 6.050101 «Комп'ютерні науки»: збірник нормативних документів вищої освіти. – К.: Видавнича група BHV, 2011. – 85 с.
3. Блонський Л.А. Синергетичний підхід до вивчення інформаційних технологій у вищих закладах освіти / Л.А. Блонський // Науковий вісник: Збірник науково-технічних праць. – Львів: НЛТУУ, 2008. – Вип. 18.5. – С. 297-301.
4. Левшин М. М. Теоретико-методичні засади проектування міждисциплінарної технології навчання / М. М. Левшин, І. О. Ковпак // Вища освіта України. – 2012. – №3 (Дод. 1). – Тематич. випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 1. – С. 205–217.
5. Биков В.Ю. Модели організаційних систем відкритої освіти: монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2009. – 684 с.
6. Постіл С. Д. Міждисциплінарне інформаційне моделювання в підготовці фахівців з комп'ютерних наук / С. Д. Постіл // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часопис. – К., 2013. – Вип. № 3(50). – Тематичний випуск. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 2. – С. 228 - 231.
7. Ягупов В. В. Методологические требования компетентностного подхода в профессиональном образовании / В. В. Ягупов // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часопис. – Київ, 2013. – Вип. № 3(50). – Тематичний випуск. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 1. – С. 82 - 85.

#### CITED LITERATURE

1. Paklin N. B. Business intelligence: from data to knowledge: proc. Allowance / N. B. Paklin, V. I. Oreshkov. – 2nd ed., rev. and ext. – SPb.: Piter, 2010. – 704 p. [in Russian]
2. Industry standard of higher education in Ukraine field of study 6.050101 «Computer Science»: collection of normative documents of higher education. – Kyiv: Publishing Group BHV, 2011. – 85 p. [in Ukrainian]
3. Blonskiy L.A. Synergetic approach to the study of information technology in higher education institutions / L.A. Blonskiy // Sci: Collection of scientific works. – Lviv: NLTUU, 2008. – Vol. 18.5. – P. 297-301. [in Ukrainian]
4. Levshyn M. M. Theoretical and methodological basis for designing interdisciplinary learning technologies / M.M. Levshyn I.O. Kovpak // Higher Education of Ukraine. – 2012. – №3 (Aux. 1). – Them. issue of «Pedagogy of higher education: methodology, theory and technology.» – V. 1 – P. 205–217. [in Ukrainian]
5. Bykov V.Yu. Models of organizational systems in open education : monograph / V. Bykov. – K. : Atika, 2009. – 684 p. [in Ukrainian]
6. Postil S. D. (2013) Interdisciplinary information modeling in training in computer science / S.D. Postil // Higher Education in Ukraine: teoret. and scientific-method. Journal. – Kyiv, 2013. – Vol. 3 (50). – Thematic issue. Pedagogy of higher education: methodology, theory, technology. – Part 2. – P. 228 - 231. [in Ukrainian]
7. Yagupov V. V. Methodological requirements of the competence approach in vocational education / V. V. Yagupov // Higher Education in Ukraine: teoret. and scientific-method. journal. – Kyiv. – 2013. – Vol. 3 (50). – Thematic issue. Pedagogy of higher education: methodology, theory, technology. – Part 1. – P. 82 - 85. [in Russian]

УДК 378.016

## СПІЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ КОНТЕКСНОГО НАВЧАННЯ

**О.І. ШАПРАН**

*У статті визначаються основні положення і принципи контекстного навчання, його переваги над традиційною системою навчання у вищій школі, тактична позиція викладача в процесі реалізації контекстного навчання, індивідуальні і колективні форми роботи за технологією контекстного навчання. Автором розглядаються спільна діяльність студентів і викладачів у процесі контекстного навчання, що дає можливість організувати навчальний процес у вищій школі на основі суб'єкт-суб'єктних стосунків, віднаходити нові методичні підходи до організації підготовки майбутніх фахівців.*

*Ключові слова:* контекстне навчання, квазіпрофесійна діяльність, спільна діяльність студентів і викладачів, навчально-професійна діяльність.

**Постановка проблеми.** У процесі реформування вищої школи все більшого визнання набуває контекстний підхід у професійній підготовці педагогічних кадрів, що заснований на кращих традиціях сучасної педагогіки з урахуванням емпіричного досвіду вчителів-практиків. Контекстне навчання передбачає організацію активної діяльності студентів відповідно до закономірностей переходу від навчальних текстів до професійної діяльності з компетентнісною орієнтацією.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теорія контекстного навчання за останні роки активно розвивається в таких аспектах: визначення концептуальних положень і сутності контекстного навчання (А. Вербицький, В. Калашніков, М. Левківський та ін.); реалізація компетентнісного підходу в системі контекстного навчання майбутнього фахівця (О. Ларіонова, С. Скворцова, В. Тенішева та ін.); дослідження психологічних основ контекстного навчання (Т. Дубовицька, І. Жукова, В. Желанова та ін.); формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання (Н. Бакшаєва, А. Вербицький, Г. Кузьменко, В. Желанова та ін.); організаційні форми контекстного навчання (Е. Андрєєва, І. Брюховецька, К. Гамбург, О. Ларіонова та ін.); технологія контекстного навчання у практиці професійної підготовки фахівців (С. Качалова, Н. Муслімов і М. Уразова та ін.).

**Метою статті** є визначення послідовності етапів проведення технології контекстного навчання, принципів та форм її організації.

**Виклад основного матеріалу.** Контекстне навчання слід відносити до інноваційних педагогічних технологій, головним завданням яких є оптимізація викладання і навчання з опорою на творче, продуктивне мислення, поведінку, спілкування тощо.

Контекстне навчання, на відміну від традиційного, має певні переваги:

– студент перебуває в діяльній позиції, оскільки навчальні предмети представлені не як сукупність відомостей, наукової інформації, а як засіб діяльності;

– знання засвоюються в контексті аналізу та розв'язання студентами змодельованих професійних ситуацій, що стимулює розвиток пізнавальної і професійної мотивації, формування особистісного сенсу навчання;

– використовується поєднання індивідуальних і колективних форм роботи студентів, що дозволяє кожному обмінюватися з іншими власним інтелектуальним і особистісним потенціалом;

– студент накопичує досвід використання навчальної інформації як засобу регуляції своєї діяльності, що забезпечує її перетворення в особистісну значущу при формуванні професійної компетентності;

– логічним центром педагогічного процесу стає особистість та індивідуальність майбутнього фахівця, що складає реальну «гуманізацію освіти»;

– у контекстному навчанні в модельній формі віддзеркалюється сутність процесів, що відбуваються в науці, на виробництві та суспільстві, що призводить до розв'язання проблеми інтеграції навчальної, наукової і професійної діяльності студентів;

– з об'єкту педагогічного впливу студент перетворюється на суб'єкт пізнавальної, майбутньої професійної і соціокультурної діяльності [2].

І. Жукова відмічає, що «у контекстному навчанні основний акцент здійснюється на формування професійної мотивації розвитку особистості. Тому зміст навчальної діяльності студента формується не лише виходячи з логіки навчальних предметів, але і виходячи з моделі професіонала, логіки майбутньої професійної діяльності [4, с. 9]». І. Марчук переконує, що саме контекстне навчання ґрунтується на орієнтирах гуманістичної педагогіки. Воно передбачає: максимальне наближення професійної підготовки до реалій майбутньої професійної діяльності; впровадження практично орієнтованих форм, методів та засобів навчання; формування здатності майбутнього фахівця аналізувати, прогнозувати й проектувати траєкторію власного професійного шляху; розвиток професійних якостей [6, с. 10].

Отже, контекстне навчання надає цілісності, організованості і практичності системі професійної підготовки. Контекстне навчання забезпечує перехід, трансформацію пізнавального змісту знанням, що засвоюються, на практичні, професійні уміння і навички. Відрив теоретичного навчання від майбутньої практики, з одного боку, та неможливість перенести саму практику, як форму практичної підготовки студентів, до навчального закладу, з іншого, призводять до висновку про необхідність посередньої ланки між навчальною та професійною діяльністю, яку повинен організовувати викладач. У психолого-педагогічних джерелах така діяльність-посередник отримала назву «квазіпрофесійної» – навчальної за формою і професійної за змістом, яка являє собою трансформацію змісту і форм діяльності в адекватні для них, найбільш узагальнені змістовні форми професійної діяльності.

С. Качалова відмічає, що основною характеристикою навчально-виховного процесу контекстного типу, реалізованого за допомогою системи нових і традиційних форм та методів навчання, є моделювання мовою знакових засобів предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності. У спеціальних дисциплінах відтворюються реальні професійні ситуації й фрагменти виробництва, відносини задіяних у ньому людей. Отже, студентів визначаються контури його

професійної праці. Основою взаємодії викладача й студента стає ситуація у всій її предметній та соціальній неоднозначності. Саме в ході аналізу ситуацій, ділових й навчальних ігор (ігри-комунікації, ігри-захисту від маніпуляції, ігри для розвитку інтуїції, ігри-рефлексії й ін.) студент формується як фахівець і член майбутнього колективу [5, с. 89].

Основною одиницею діяльності студента в контекстному навчанні визначається вчинок, за допомогою якого майбутній фахівець не тільки виконує предметні дії відповідно до професійних вимог і норм, але й отримує моральний досвід, оскільки діє відповідно до норм, прийнятих в даному суспільстві і в даному професійному співтоваристві. Тим самим вирішується проблема єдності навчання і виховання [1, с. 102]. І. Тіханкіна вважає, що психологічні умови породження вчинків студентів забезпечуються в контекстному навчанні насамперед у формах спільної предметної діяльності й спілкування студентів як суб'єктів освітнього процесу і професійно-особистісного розвитку [7]. Отже, спільна діяльність студентів і викладачів у процесі контекстного навчання дають можливість організувати навчальний процес у вищій школі на основі суб'єкт-суб'єктних стосунків, віднаходити нові методичні підходи до організації процесу підготовки педагогічних кадрів.

Активні методи навчання (*дискусії, дидактичні ігри, моделювання життєвих та виробничих ситуацій тощо*) у контекстному навчанні відображають сутність майбутньої професії, формують професійні якості спеціалістів, є своєрідним тренінгом, під час якого студенти можуть відпрацювати професійні навички в умовах, наближених до реальних. Глибокий аналіз помилок студентів під керівництвом викладача, який проводиться під час підведення підсумків, знижує їх ймовірність до повторення в реальній дійсності. Отже, це сприяє скороченню строку адаптації молодого спеціаліста для повноцінного виконання професійної діяльності, а контекстний підхід змінює цілеспрямованість навчання на досягнення практичного результату.

Контекстне навчання допомагає подолати суперечність між індивідуальним характером навчальної роботи студента, його розвитком і колективним характером професійної діяльності, яка передбачає взаємодію та спілкування спеціалістів, особистий внесок кожного щодо досягнення колективних та суспільних цілей; між виконавською позицією студента у навчанні (*виконує те, чого вимагає викладач*) та ініціативною позицією майбутнього спеціаліста (*у предметному та моральному відношенні*) в трудовій діяльності.

Зміст контекстного навчання виступає не лише як предметний аспект професійної діяльності, який задається за допомогою системи навчальних завдань, моделей, ситуацій, але й її соціокультурний аспект, відтворюваний різними формами спільної діяльності та спілкування викладача і студента: лекції контекстного типу (А. Вербицький), лекції з запланованими помилками, лекції прес-конференції тощо. У процесі управління пізнавальною діяльністю студентів на нетрадиційних лекціях С. Вітвіцькою пропонуються використання таких принципів контекстного навчання:

- принцип проблемності (*подання лекційного матеріалу у формі проблемних ситуацій і залучення слухачів до спільного аналізу і пошуку рішень*);
- принцип ігрової діяльності (*використання ігрової діяльності за допомогою ігрових процедур: розігрування ролей, «мозкової атаки», блиц-ігри, ділові ігри тощо*);
- принцип діалогічного спілкування (*використання певних методичних прийомів залучення слухачів до спілкування, яке відбувається у формі зовнішнього та внутрішнього діалогів*);
- принцип спільної колективної діяльності (*проведення невеликих дискусій під час лекції у процесі аналізу та розв'язування проблемних ситуацій, що допомагає створити активну, творчу й емоційно позитивну атмосферу*);
- принцип двоплановості (*впровадження в лекцію ігрових елементів: перший – умовний, ігровий; другий – реальний, спрямований на формування та розвиток здібностей і навиків за спеціальністю*) [3].

Ефективність навчання прямо корелюється з послідовністю впровадження технології контекстного навчання, що можна представити поетапно. *На першому етапі* – реалізуються питання планування, створення викладачем інформаційно-методичного забезпечення контекстного навчання (навчальних завдань, ігрових ситуацій тощо); *на другому етапі* – забезпечується залучення студентів до виконання завдань, аналіз їх самостійності та творчої активності, стимулювання позитивної мотивації навчання. *На третьому етапі* відбувається перенесення способів розв'язування студентами різних ситуацій із навчальних аудиторій у практику, побудову способу діяльності за допомогою завдань, раніше створених викладачем.

Технологія контекстного навчання передбачає поєднання індивідуальної і колективної діяльності студентів. Так, *індивідуальна форма* організації навчання може застосовуватися при моделюванні студентами власних професійних ситуацій, обговоренні їх із студентами, проведенні індивідуальних консультацій. Крім того, в контекстному навчанні можна використовувати й такі форми індивідуалізації та диференціації навчання: застосування завдань різного ступеню складності та різної навчально-виховної спрямованості; надання диференційованої допомоги студентам при виконанні однакових завдань; неоднакове число варіантів розв'язання ситуації; використання спеціальних методичних карток-програм навчання та моделей блок-схем вирішення завдань. Наприклад, студентам

пропонується самим обрати цікаву для себе проблемну ситуацію і пояснити обраний варіант її розв'язання.

Для вирішення різних видів ситуацій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців доцільно створення *робочих груп та проектних команд*. Робоча група передбачає короточасне об'єднання студентів за їх бажанням в групи по 4-5 осіб для вирішення конкретної ситуації, після роботи якої вона розпускається. При такому способі навчання, наприклад, один студент може створювати модель конкретної ситуації, інший – пояснювати цю ситуацію, третій – визначати найбільш раціональні шляхи її розв'язання, четвертий – виявляти допущені помилки та вказувати шляхи їх виправлення, п'ятий – всебічно аналізувати діяльність товаришів. Діяльність викладача полягає в узгодженні колективної діяльності всіх студентів робочих груп у процесі контекстного навчання.

**Висновки.** Отже, суттєвою характеристикою контекстного навчання є моделювання за допомогою знакових засобів предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності. Тим самим у контекстному навчанні засобами знань (за знаковими системами) формуються контури професійної реальності, а тому абстрактні положення (знання, суперечності, закономірності, принципи) щільніше зближуються з життям. Вирішальною умовою реалізації контекстного навчання у професійній підготовці фахівців є взаємодія студентів і викладача. У процесі контекстного навчання викладач повинен виступати у ролі *координатора, тьютора, експерта*, який полегшує процес виконання практичних завдань та пошуку студентами альтернативних рішень. Ефективність контекстного навчання залежить від послідовності впровадження означеної технології, розумного співвідношення індивідуальної і колективної роботи у процесі її проведення. Саме завдяки наближенню навчальної діяльності до професійної шляхом використання різних проблемних та ігрових моделюючих ситуацій майбутній фахівець отримує змогу цілісно виявити власну активність та формувати практичні уміння й навички.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Васківська Г. Генеза системного підходу в радянській педагогічній науці / Г. Васківська // Історико-педагогічний альманах. – 2011. – № 1. – С. 4 – 7.
2. Вербицкий А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике : монография / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – М. : Логос, 2010. – 300 с.
3. Вітвіцька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. / С. С. Вітвіцька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
4. Жукова И. А. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. А. Жукова. – Москва, 2011. – 22 с.
5. Качалова С. М. Технология контекстного обучения в практике вузовского обучения / С. М. Качалова // Вестник ЦМО МГУ. – 2009. – № 3. – С. 87 – 91.
6. Марчук І. П. Формування професійних якостей майбутнього соціолога у процесі контекстного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. П. Марчук. – Запоріжжя, 2009. – 20 с.
7. Тиханкина И. А. Поступок как единица анализа деятельности студентов в контекстном обучении : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / И. А. Тиханкина. – М., 1998. – 18 с.

#### CITED LITERATURE

1. Vaskivska G. Genesis of a systematic approach in Soviet pedagogical science / G. Vaskivska // Historical and Pedagogical Almanac. – 2011. – №1. – P. 4-7. [in Ukrainian]
2. Verbitsky A. Category «context» in psychology and pedagogy: [monograph] / A. Verbitsky, V. Kalashnikov. – Moscow: Logos, 2010. – 300 p. [in Russian]
3. Vitvitska S. Fundamentals Pedagogics / S. Vitvitska. – Kiev: Centre textbooks, 2003. – 316 p. [in Ukrainian]
4. Zhukov I. Context training as means of formation of professional competence of future lawyers: Author. diss. on scientific. Ph. D. degree. ped. Sciences: special. 13.00.08 «Theory and a vocational training» / I. Zhukova. – Moscow, 2011. – 22 p. [in Russian]
5. Kachalova S. Technology contextual learning in the practice of high school training / S. Kachalova // Herald CIE MSU. – 2009. – №3. – P. 87-91. [in Russian]
6. Marchuk I. Formation merit future sociologist in the context of training: Author. Thesis. for obtaining sciences. degree candidate. ped. sciences specials. 13.00.04 «Theory and methodology of professional education» / I. Marchuk. – Kiev, 2009. – 20 p. [in Ukrainian]
7. Tihankina I. Act as a unit of analysis of the students in the learning context: author. diss. for the scientific. Ph. D. degree. ped. sciences: special. 19.00.07 «Educational Psychology» / I. Tihankina. – Moscow, 1998. – 18 p. [in Russian]

УДК 378.147.091.33–027.22

## ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ І НАВЧАЛЬНИХ ПРАКТИК СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАСАДАХ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

**Ю.П. ШАПРАН**

*У статті розглядається модель контекстного навчання, яке є теоретично обґрунтованим вибором та реалізацією форм і методів активного навчання у педагогічному університеті з орієнтацією на*

*майбутню професійну діяльність учителя. Доведено, що результативність професійної підготовки залежить від ефективності проведення різних видів педагогічних і навчально-польових практик. Розглядається досвід використання контекстного навчання у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів біології.*

**Ключові слова:** *контекстне навчання, квазіпрофесійна діяльність, професійна підготовка, професійна компетентність, компетенції, педагогічна практика, навчально-польова практика, програма практики, майбутні вчителі біології.*

**Постановка проблеми.** У системі професійної підготовки учителів важлива роль належить практиці. Вона надає кожному студенту великі можливості для формування таких компетенцій як вміння розуміти та розв'язувати професійні завдання, орієнтуватися в роботі, володіти технологіями та інноваційними методами організації навчально-виховного процесу в школі. Специфіка організації практики студентів біологічних спеціальностей полягає в єдності педагогічної і фахової складових.

Компетентнісний підхід, на наше переконання, повинен вважатися основним при організації та проведенні педагогічної практики. Погоджуємося з думкою С. Бурчака, що хоча у наукових публікаціях акцентується увага визначенню ролі, місця, завдань педагогічної практики, однак „питання підготовки майбутнього вчителя до розвитку пізнавальних інтересів учнів у ході педагогічної практики сучасною літературою висвітлено лише фрагментарно, а єдиної системи такої підготовки на сьогодні не існує” [1, с. 32]. Отже, проблема організації та проходження практики є першочерговою у формуванні професійної компетентності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасні вітчизняні дослідники здійснюють пошук шляхів удосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів. Проблема формування професійних умінь майбутніх учителів у процесі проведення педагогічної практики досліджували О. Абдулліна, С. Бурчак, Г. Шулдик, В. Шулдик та ін. Питання, які пов'язані з організацією та проведенням польової навчальної практики, розглядаються у працях О. Браславської, М. Клименко і Д. Лико, У. Новацької, Л. Сливки, С. Совгіри, Л. Титаренко, Л. Шаповал та ін.

Концептуальні положення контекстного підходу щодо формування професійної компетентності майбутніх фахівців розкриваються в роботах А. Вербицького, Н. Грицяя, О. Єрмакової, В. Калашнікова, С. Качалової, О. Ларіонової, К. Левківського, М. Левківського, Д. Панасевича та ін.

**Метою написання статті** є розгляд проблеми організації контекстного навчання студентів природничих спеціальностей педагогічного університету.

**Виклад основного матеріалу.** Відрив теоретичного навчання від майбутньої практики та неможливість її перенесення як форми практичної підготовки студентів до навчального закладу вимагають створення посередньої ланки між навчальною та професійною діяльністю. У сучасній психолого-педагогічній літературі при дослідженні проблеми підготовки студентів до педагогічної діяльності особлива увага акцентується на контекстне навчання, яке розроблене А. Вербицьким. А. Вербицький і О. Ларіонова зазначають, що метою контекстного навчання є оволодіння цілісною професійною діяльністю, яка складається – у термінах компетентнісного підходу – із системи компетенцій/компетентностей. Відповідно зміст контекстного навчання обирається із двох джерел – змісту наук і змісту майбутньої професійної діяльності [2].

За визначенням А. Вербицького, контекстним є таке навчання, в якому за допомогою традиційних і нових педагогічних технологій, системи форм, методів і засобів навчання послідовно моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності студентів [3, с. 53]. На його думку, при використанні контекстного підходу провідним є не передавання інформації, а розвиток здібностей студентів компетентно виконувати професійні функції, розв'язувати проблеми та завдання, опановувати майбутню професійну діяльність.

Теоретичною основою контекстного навчання є: діяльнісна теорія засвоєння соціального досвіду; технологічний підхід до організації навчального процесу; змістовно утворююча категорія „контекст”.

Характерною рисою технології контекстного навчання є створення предметного і соціального контекстів професійної діяльності, що додає до навчального процесу низку нових моментів: просторово-часовий контекст „минуле – сучасне – майбутнє”; системність і міжпредметність знання; можливість динамічного розгортання змісту навчання, яке зазвичай дається в статичній; сценарний план діяльності спеціалістів відповідно до технології виробництва; посадові функції та обов'язки; посадові та особисті інтереси майбутніх фахівців.

Модель контекстного навчання є теоретично обґрунтованим вибором та реалізацією форм та методів активного навчання у вищій школі з орієнтацією на професійну діяльність майбутнього фахівця. Її сутність зводиться до організації навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності шляхом розв'язання конкретних виробничих завдань. Засвоєння змісту навчання відбувається не шляхом простої передачі студенту інформації, а в процесі його власної, внутрішньо мотивованої активності, спрямованої на предмети та явища навколишнього світу. Отже, для того, щоб пізнавальна інформація (текст підручника чи навчального посібника, лекція, комп'ютерна програма тощо) одержала статус знання, вона повинна із самого початку засвоюватися у поєднанні з практичними завданнями, які можна застосовувати у майбутній професійній діяльності. У психолого-педагогічних джерелах така діяльність-посередник отримала назву „квазіпрофесійної” як діяльність

студента, навчальна за формою і професійна за змістом, що забезпечує трансформацію змісту і форм діяльності в адекватні для них, найбільш узагальнені змістовні форми професійної діяльності.

У процесі контекстного навчання відбувається перехід студентів від навчальної діяльності академічного типу до квазіпрофесійної (ділові та дидактичні ігри) і згодом до навчально-професійної (практика, стажування) [4]. Отже, на практичних заняттях відбувається підготовка майбутніх учителів до практики шляхом моделювання різних професійних ситуацій.

Під час проведення експериментальної роботи у ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” педагогічній практиці творчого характеру надавали педагогічні майстерні, педагогічні майстер-класи, ділові ігри. Заняття, які проводилися в ігровій формі, передбачали імітацію реального уроку в загальноосвітній школі. Один зі студентів виконував роль учителя, а інші дві мікрогрупи відповідно – роль учнів класу і колеґ-учителів. Після завершення імітаційного уроку викладачем здійснювався його ґрунтовний аналіз спільно з учасниками гри у формі дискусії, який максимально наближав всіх студентів групи до умов майбутньої діяльності в загальноосвітніх закладах, до ділових взаємин, орієнтував їх на самостійне спостереження педагогічних явищ, розвивав інтерес і нахили до педагогічної професії. В останні роки при підготовці до проведення педагогічної практики широко використовувалися такі інноваційні форми роботи як „Практика занурення”, „Практика одного робочого дня”, „Виховний захід під час педпрактики” тощо. Адже педагогічна діяльність передбачає постійне розв’язання взаємопов’язаних педагогічних завдань із урахуванням конкретних педагогічних ситуацій.

Реалізація завдань і програми педагогічної практики залежить від чіткості її організації. Ознакою її успіху є повна віддача сил, свідоме творче й зацікавлене ставлення до неї студентів, кваліфіковане керівництво практикою. При організації практики, необхідно забезпечити особистісно орієнтований, комплексний і творчий характер підготовки кожного студента, що у період практики не повинен виступати лише як об’єкт навчання й виховання. Система взаємин повинна носити характер взаємодії й співробітництва. Отже, плануючи організацію педагогічної практики в експериментальній навчальній установі, варто орієнтуватися не лише на виконання програми практики, але насамперед, підходити до кожного студента як до особистості, цілеспрямовано й послідовно розкриваючи в ньому професійні сторони. Кожен студент мав можливість одержати щоденну консультацію, допомогу у роз’ясненні проблем, що виникали в тій або іншій ситуації. Для цього під час проведення практик на кафедрах педагогіки, біології та методики навчання можна було отримати ґрунтовну консультацію як з боку методиста практики, так і з боку викладачів-предметників.

Результативність й ефективність педагогічної практики визначається рівнем взаємодії вищого навчального педагогічного закладу зі школою. Викладачі, які завантажені роботою в педагогічному університеті, у своїй професійній діяльності педагогічну практику відносять інколи на другорядне місце. Доречним у ході експериментальної роботи було створення відповідного відділу, який займався проблемами організації і контролю за результатами проведення практики, що отримав назву виробничого. Централізовані підходи до організації практики надали можливість викладачам уникати зайвих організаційних проблем.

Серед багатьох питань, що вимагали першочергового розв’язання, виокремилася проблема оцінювання і контролю результатів проходження практики. Найбільш складним був контроль практики у студентів, які проходять її самостійно (за місцем проживання або за місцем майбутнього працевлаштування). Розв’язання зазначеної проблеми здійснювалось шляхом організації консультацій методистами у конкретні дні та постійне спілкування студентів із керівниками практик по телефону та в режимі on-line з використанням мережевих інформаційних технологій.

Г. Шулдик та В. Шулдик педагогічну практику наділяють інтегративними властивостями між теоретичним навчанням студента і його майбутньою професійною діяльністю. Учені зазначають, що під час педагогічної практики не лише відбувається перевірка теоретичної і практичної підготовки студента до самостійної роботи, але й створюються широкі можливості для забезпечення творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя [5]. Під час проходження педагогічної практики студенти засвоюють практичну педагогічну діяльність із елементами науково-дослідної діяльності. Це спричиняє набуття таких компетенцій: здатності спостерігати, узагальнювати, робити висновки, вивчати певну проблему тощо. Враховуючи цю обставину, науково-дослідна робота під час педагогічної практики у нашому дослідженні стала експериментальним майданчиком для студентів щодо апробації на практиці інноваційних методів та технологій, що були покладені в основу курсових, бакалаврських, дипломних і магістерських кваліфікаційних робіт. У ході роботи над науковою проблемою студенти користувалися різними методами педагогічних досліджень: спостереженням, бесідами з учнями й учителями, анкетуванням, тестуванням, вивченням шкільної документації тощо. У період педагогічної практики студенти вчилися налагоджувати контакти з учнями, вчителями, батьками, здійснювати педагогічне співробітництво з позицій досягнення поставленої мети, засвоювати прийоми і методи організації пізнавальної діяльності учнів, розвивали власний творчий потенціал, ініціативність та прагнення до самоосвіти. Цьому сприяли знайомство із творчо працюючими вчителями й педагогічними

колективами, атмосфера постійного пошуку. Студентові необхідно було виконати не лише прописані завдання, але й проявити самостійність, ініціативу.

Аналіз власної діяльності допомагав практикантові усвідомити труднощі, що виникали, і знайти оптимальні шляхи їх подолання. Професійна компетенція майбутнього вчителя визначалася рівнем наукової підготовки й багато в чому залежала від його здатності адаптуватися до мінливих умов життя в сучасному суспільстві.

Педагогічні практики здійснювалися з урахуванням основних видів професійної діяльності, до яких мав бути підготовлений майбутній учитель біології. На кафедрі педагогіки було розроблено методичні рекомендації щодо організації та проведення педагогічної практики студентів з урахуванням таких її видів: дидактичної, виховної, переддипломної, у літніх дитячих оздоровчих таборах. Програми з педагогічних практик містили завдання, звітну документацію, пояснення до оформлення документів педагогічної практики, додаткові заходи. Так, з метою якісної підготовки студентів до літньої педагогічної практики в оздоровчих таборах кафедра проводила інструктивно-методичний збір, на якому студенти-біологи вивчали нормативно-правові документи, отримували методичні рекомендації щодо організації літнього відпочинку, приймали участь у різноманітних конкурсах і розвагах, що допомагало їм у подальшій роботі.

Отже, досвід експериментальної роботи доводить, що навчання студентів – майбутніх учителів біології у процесі педагогічної практики вмінню спостерігати педагогічний процес, аналізувати педагогічні факти і синтезувати диференційовані знання з психології, педагогіки і приватних методик у розв'язанні практичних завдань сприяли формуванню не лише педагогічних умінь як основи педагогічної майстерності вчителя-вихователя, але і його професійної компетентності.

Для студентів біологічних спеціальностей важливою складовою професійної підготовки є польова практика. Професійну компетентність вчителя біології варто визначати як складне інтегральне інтелектуальне, професійне й особистісне утворення, яке формується у процесі його підготовки у вищій школі, проявляється, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від видів його теоретичної, практичної та психологічної підготовленості до цієї діяльності, особистісних, професійних та індивідуальних якостей, сприйняття її цілей, особливостей та змісту.

Літні польові практики студентів є одним з найбільш важливих видів навчальної роботи. У ході практик закріплюються знання, отримані студентами під час аудиторних занять. Дослідницька робота, спостереження й екскурсії в природу не можуть бути замінені ніякою іншою формою навчання: вони завжди методично індивідуальні й практично унікальні.

Саме з метою встановлення тісного взаємозв'язку теоретичного матеріалу й практичної діяльності проводилися навчально-польові практики з таких дисциплін кафедри біології та методики викладання ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”: зоологія, ботаніка, генетика з основами селекції, екологія, фізіологія рослин та основи сільського господарства. Кожна польова практика проводилася відповідно до навчального плану з урахуванням специфіки курсу. Програмою практик передбачалося проведення: екскурсій в природу для вивчення природних об'єктів в різних ландшафтах та екосистемах; виробничих екскурсій на станції захисту рослин, в лісові господарства, до природоохоронних територій для ознайомлення з деякими формами виробничої діяльності, пов'язаною з використанням біологічних об'єктів та природоохоронною роботою; самостійних завдань студентів. Метою польових практик було вивчення видової розмаїтості рослин і тварин у природному середовищі, їх екологічних особливостей, місць оселення, поширення, значення у природі і господарській діяльності людини, засвоєння методів натуралістичної роботи, вегетаційних і польових методів дослідження, постановки експериментів, проведення екологічного моніторингу.

У ході практики студенти ознайомлювалися із основними фауністичними й екологічними комплексами в природі. При проведенні польових досліджень майбутні вчителі біології отримували знання про морфологічні ознаки найважливіших класів, рядів, родин і родів типових представників регіональної флори і фауни, вивчали основні біотопи, особливості біології й екології типових представників рослинного і тваринного світів, здійснювали спостереження за поведінкою тварин. Важливим результатом практик було формування навичок користування ідентифікаційними таблицями для здійснення визначення різних таксонів живої матерії.

Польова практика з ботаніки проводилася на першому–другому курсах загальною тривалістю чотири тижні кожна. Вона передбачала екскурсійні піші та виїзні маршрути до різноманітних природних та антропогенних біоценозів в околицях м. Переяслав-Хмельницький. До найголовніших завдань цієї практики варто віднести:

- 1) знайомство студентів з різноманітним регіонального видового складу рослин – дикоростучими, синантропними, лікарськими, кормовими, технічними, бур'янами, рідкісними та зникаючими видами;
- 2) робота з визначниками для з'ясування діагностичних ознак окремих таксонів;

3) оволодіння спеціальними практичними навичками збору, сушіння й гербаризації рослин, основами заготівлі лікарської сировини тощо.

При вивченні й спостереженні за рослинами в природних умовах особливу увагу студенти звертали на місцеперебування й приуроченість видів до певних умов існування, адаптивні реакції на мінливі умови середовища перебування. Польова практика з ботаніки сприяла розвитку спостережливості, формуванню вмій конкретних прийомів морфологічного аналізу вищих рослин, їх визначення й виявлення типових діагностичних ознак. Практика надавала можливість розширити й поглибити знання з еволюційної морфології, систематики й закономірностей виникнення рослинних співтовариств. Вона формувала професійну відповідальність і дбайливе ставлення до довкілля.

Польова практика з зоології згідно навчального плану була диференційована на практику із зоології безхребетних (1 курс) і зоології хребетних (2 курс) тривалістю чотири тижні кожна. Ці практики були виїзними і проходили у природних умовах (польовий табір „Бучак” Канівського району Черкаської області). Під час проведення польової практики із зоології передбачалося виконання наступних завдань:

1) підготовка майбутніх учителів до самостійного проведення екскурсій з учнями в різноманітні біогеоценози й організації дослідницької діяльності учнів;

2) ознайомлення студентів із представниками основних систематичних груп регіональної фауни хребетних і безхребетних;

3) оволодіння основними методами відбору тварин в природному середовищі, їх обробки, фіксації, колекціонування, ідентифікації, приготування постійних і тимчасових препаратів, демонстраційного матеріалу, ведення польових записів;

4) організація індивідуальних завдань студентів із метою опанування основними методами наукової дослідницької роботи з живими об'єктами та проведення спостережень за ними;

5) оволодіння практичними навичками біологічного методу боротьби зі шкідливими тваринами.

Під час проведення практики увага студентів зверталася на необхідність узагальнення зібраних даних, проведення їх детального аналізу й підсумку. У процесі обробки отриманих дослідницьких результатів студенти використовували методи математичної статистики.

Після проходження польових практик із ботаніки й зоології у студентів формувалися знання про особливості морфології, фізіології, розмноження, екології й географічного поширення представників основних таксонів рослин і тварин; їхню роль у природі, житті й господарстві людини; ймовірні біоризики, правила техніки безпеки при роботі із приладами й живими об'єктами; екологічні принципи раціонального природокористування; сучасний стан місцевої флори й фауни; рідкісні й зникаючі види; правила безпечної поведінки в природі під час проведення екскурсій; основні типи екскурсій і методи збору, обробки й фіксації матеріалу. Вони набували навичок фауністичних та флористичних досліджень, природоохоронної та науково-дослідної діяльності, опановували знаннями про основні систематичні категорії живої матерії й основні життєві форми організмів.

Комплексні навчально-польові практики з „Генетики з основами селекції” й „Екології” проводилися на базі Українського національного еколого-натуралістичного центру учнівської молоді МОН України (м. Київ), Національного ботанічного саду ім. М. М. Гришка НАН України (м. Київ), Національного науково-природничого музею НАН України (м. Київ), Інституту розведення й генетики тварин УААН (с. Чубинське), інших наукових установ, а також під час пішохідних екскурсій у різні біо- і агроценози. На період навчально-польової практики керівниками складалися: план проходження, форми звітності студентів, перелік виконання індивідуальних завдань. Студенти під час навчально-польової практики виготовляли наочний матеріал, що ілюстрував теоретичний курс: гомологічні й аналогічні органи, критерії виду, явище дивергенції й конвергенції, приклади мутаційної й модифікаційної мінливості, явище множинного алелізму тощо. Вони здійснювали екологічний моніторинг природних об'єктів на стаціонарних площадках, аналіз та діагностику біологічних явищ, вивчали біологічні об'єкти-індикатори. При цьому проводилася оцінка стану суб'єкта, стану середовища, ризику екологічної небезпеки.

У процесі проведення практик студентами набувалися навички постановки наукових експериментів й освоювалися методи спостережень і збору матеріалу, що було успішно використано при написанні курсових і кваліфікаційних робіт. Крім того студентам пропонувалися теми індивідуальних завдань, виконання яких також служили стимулом до подальшої науково-дослідницької діяльності. Майбутнім педагогам надавалася унікальна можливість мотивованого та самостійного вибору тематики досліджень, що безсумнівно підвищувало якість виконання робіт.

**Висновки.** Отже, проведена робота засвідчує результативність контекстного навчання при організації практичної підготовки майбутніх учителів біології. У ході практик закріплюються знання, отримані студентами під час аудиторних занять, формуються професійно спрямовані компетентності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бурчак С. Педагогічна практика – невід'ємна складова процесу підготовки майбутнього вчителя початкових класів / С. Бурчак // Імідж сучасного педагога. – № 5 (104). – 2010. – С. 31 – 34.
2. Вербицкий А. А. Гуманизация и компетентность : контексты интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. :



МГОПУ, 2006. – 165 с.

3. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС. – 2004. – 84 с.

4. Шапран Ю. П. Впровадження компетентнісного підходу у процес професійної підготовки майбутніх учителів / Ю. П. Шапран // Вища освіта України. – 2011. – № 3. – Тематичний випуск : „Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології”. – Т. 2. – С. 330 – 334.

5. Шулдик Г. Педагогічна практика : навч. посіб. [для студ. пед. вузів] / Г. О. Шулдик, В. І. Шулдик. – К. : Науковий світ, 2000. – 143 с.

#### CITED LITERATURE

1. Burchak S. Educational Practices – an integral part of the process of preparing future elementary school teacher / S. Burchak // Image of the modern teacher. – № 5 (104). – 2010 – P. 31 – 34. [in Ukrainian]

2. Verbitsky A. Humanization and competence : contexts of integration / A. Verbitsky, O. Larionova. – М. : МГОПУ, 2006 – 165 p. [in Russian]

3. Verbitsky A. Competence approach and the theory of contextual learning / A. Verbitsky. – М, 2004.– 84 p. [in Russian]

4. Shapran Y. Implementation of competence-based approach for the vocational training of future teachers / Y. Shapran // Higher Education of Ukraine. – 2011. – № 3. – Special Issue : „Higher School Pedagogy : methodology, theory and technology”. – Т. 2 – P. 330 – 334. [in Ukrainian]

5. Shuldik G. Educational Practices : educ. book. [for stud. ped. universities] / G. Shuldik, V. Shuldik. – К. : Scientific World, 2000. – 143 p. [in Ukrainian]

УДК 378.14.015.62

## ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ МІЖНАРОДНИХ АВІАЦІЙНИХ ПЕРЕВЕЗЕНЬ

Л. С. ХАРЛАМОВА

*У статті представлені результати дослідження формування соціокультурної компетентності майбутніх менеджерів міжнародних авіаційних перевезень у процесі вивчення гуманітарних навчальних дисциплін. Автор визначає принципи формування соціокультурної компетентності: гуманізму, культуровідповідності, когнітивності, ситуативності; тематичної різноманітності змісту навчального матеріалу, інтерактивності, випереджаючого навчання, інтегративності. Подані результати експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов формування соціокультурної компетентності майбутніх менеджерів міжнародних авіаційних перевезень у процесі вивчення гуманітарних навчальних дисциплін.*

**Ключові слова:** соціокультурна компетентність, менеджери міжнародних авіаційних перевезень, принципи формування соціокультурної компетентності, педагогічні умови формування соціокультурної компетентності.

**Постановка проблеми.** У сучасному світі освіта спрямована на соціокультурний аспект, коли відбувається концентрація не так на об'єкті, предметі і технології соціальної практики і пізнання, скільки на їхньому суб'єкті – особистості. Одним із напрямків підвищення ефективності розв'язання численних завдань вищої освіти є підготовка фахівців здатних до взаємодії у різноманітних культурах та соціальних групах. Такий комплекс знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, здатностей взаємодіяти в різних соціальних групах та культурах, можна назвати соціокультурною компетентністю, що є особливо важливою для тих фахівців, які здійснюють професійну міжнародну діяльність, зокрема для менеджерів міжнародних авіаційних перевезень. Така компетентність дозволяє особистості вільно розуміти, інтерпретувати, використовувати суму правил, зразків, законів, звичаїв, заборон, етикетних установок та інших регуляторів поведінки, вербальних і невербальних засобів спілкування у процесі взаємодії із різними установами та представниками різних культур.

В Україні розробкою питань формування іншомовної соціокультурної компетенції в процесі навчання майбутніх філологів займаються Л. Калініна, В. Марко, С. Ніколаєва, Л. Рудакова, О. Селіванова, Н. Складенко та ін.

Питанням формування соціокультурної компетентності фахівців різних спеціальностей присвячені дослідження Н. Білоцерківської, І. Закір'янової, В. Калініна, Т. Колодько, С. Кожушко, Н. Саєнко, В. Топалової, О. Тарнопольського, С. Шехавцової та ін.

Ю. Атаманчук, Л. Влодарска-Зола, Н. Замкова, О. Капітанець, Т. Коваль, Н. Кожемякіна, Л. Кравченко, Л. Личко, В. Лівенцова, Н. Логутіна, В. Локшин, А. Орлов, А. Петрова, Н. Романенко, О. Самохвал, І. Сенча, Н. Черненко та ін. досліджували різні аспекти підготовки майбутніх менеджерів.

У контексті підготовки менеджерів відповідно до вимог сьогодення значний інтерес становлять наукові праці дослідників щодо сучасних методів і технологій навчання у вищих навчальних закладах (Л. Бондарева, Р. Бужиков, Т. Качеровська, О. Набока, І. Прокопенко та В. Євдокимов, В. Стрельников та І. Брігченко).

У процесі підготовки фахівців, що здійснюють міжнародну професійну діяльність, спостерігається низка суперечностей: неузгодженість між потребою суспільства у висококультурних професіоналах і обмеженою спрямованістю вищих навчальних закладів на залучення молоді до високих зразків культури; суперечність між необхідністю інтенсифікації професійної підготовки майбутніх фахівців до соціокультурної взаємодії із представниками різних культур та соціальних груп та

недостатнім рівнем соціокультурної компетентності студентів авіаційних вищих навчальних закладів. Постає питання про цілеспрямоване формування соціокультурної компетентності майбутніх менеджерів міжнародних авіаційних перевезень, визначення та експериментальна перевірка педагогічних умов ефективного її формування.

**Мета статті** – представлення результатів дослідження формування соціокультурної компетентності майбутніх менеджерів міжнародних авіаційних перевезень у процесі вивчення гуманітарних навчальних дисциплін.

**Завдання:** визначити принципи формування соціокультурної компетентності; визначити етапи формування соціокультурної компетентності; проаналізувати ефективність розробленого підходу до формування соціокультурної компетентності.

**Виклад основного матеріалу.** Соціокультурна компетентність визначена нами на основі аналізу базових понять дослідження як інтеграція соціального, загальнокультурного та індивідуального потенціалів особистості, як інтегративне особистісне утворення, що передбачає засвоєння індивідом основних духовних цінностей світової та національної культурної спадщини, здатність формувати себе в просторі культури, самореалізуватись в конкретних культурно-історичних умовах власної життєдіяльності, усвідомлення існування інших культурних значень раніше привласненого сенсу життєдіяльності, що забезпечує взаємодію з різними соціальними інститутами для ефективного вирішення професійних завдань, для побудови своєї поведінки відповідно до національних культурних особливостей різних країн та соціальних ситуацій, для взаємодії з іншими членами суспільства у соціокультурному просторі.

Процес формування соціокультурної компетентності майбутніх менеджерів міжнародних перевезень ми розглядаємо як комплекс цілеспрямованих педагогічних впливів, що ґрунтуються на знанні закономірностей розвитку особистості, враховують специфічні вимоги до фахівця, який повинен здійснювати свою професійну діяльність в площині міжкультурної комунікації, на основі особистісно-діяльнісного, діалогічного підходів.

Під час формування соціокультурної компетентності майбутніх менеджерів міжнародних авіаційних перевезень у процесі вивчення гуманітарних навчальних дисциплін ми спираємось на такі специфічні принципи: принцип гуманізму, принцип культуровідповідності, принцип когнітивності, принцип ситуативності; принцип тематичної різноманітності змісту навчального матеріалу, принцип інтерактивності, принцип випереджаючого навчання, принцип інтегративності.

Принцип гуманізму, оскільки його реалізація забезпечує утвердження людини як найвищої соціальної цінності, найповніше розкриття її здібностей, пріоритетність загальнолюдських цінностей. Шляхи реалізації цього принципу: пріоритетність інтересів особистості, створення комфортного морально-психологічного клімату, максимальне залучення творчого потенціалу та самостійності студентів. Управлінська діяльність майбутніх фахівців міжнародних авіаційних перевезень, в основі якої лежить сфера суб'єкт-суб'єктних відносин, передбачає орієнтацію і на такі гуманістичні цінності, як сприйняття іншої людини як рівноправної особистості, повага і довіра до людей, що виявляється в доброзичливому, позитивному ставленні, співпереживанні, віра в потенціал людини, справедливість.

Принцип культуровідповідності, що передбачає уважне вивчення цінностей рідної та іншомовної культур за умов адаптації до контексту національної та іншомовної культури, адже одним із завдань вищої школи є завдання не нав'язувати молоді, а допомогти їй освоїти нові зразки культурної діяльності, правильно використовуючи відповідні технології, здатні коректувати даний процес.

Принцип когнітивності передбачає оволодіння соціокультурними знаннями, структурування їх за допомогою таких когнітивних процесів, як сприйняття, пам'ять, мислення. Сприйняття різноманітних культурних і соціальних явищ може відбуватися в ході отримання теоретичної інформації про них, а також завдяки спостереженню за проявами тієї чи іншої культури завдяки використанню відеоматеріалів, що відображають національно-культурну специфіку певної країни, або ж діяльності викладача, який виступає в ролі міжкультурного посередника і демонструє специфічні тактики мовленнєвої та невербальної поведінки.

Принцип ситуативності передбачає, що формування соціокультурної компетентності відбувається на основі й за допомогою ситуацій. При створенні ситуацій, що використовуються у цьому процесі важливим може бути соціальний статус представників різних соціальних спільностей, менталітет, особливості національних цінностей, важливість завдань, що вирішуються у процесі взаємодії.

Принцип тематичної різноманітності змісту навчального матеріалу дає можливість забезпечити навчальний процес необмеженою кількістю моделей життєвих та професійних ситуацій спілкування, які демонструють функціонування всіх соціальних факторів, що належать до матеріальної та духовної культури і наявні в усіх сферах людської діяльності.

Принцип інтерактивності впливає безпосередньо із суті соціокультурної компетентності, високий та достатній рівень якої дозволяє особистості взаємодіяти з іншими, брати участь у діалозі, адаптуватися в неоднорідному соціокультурному просторі, використовувати знання, уміння, способи

взаємодії в умовах, що постійно змінюються, приймати рішення в культурному різноманітті. Цей принцип передбачає залучення всіх учасників навчального заняття до активного пізнавального пошуку, створює можливості для висловлювання з приводу того, що вони знають, пізнають та думають, зіставлення своєї точки зору зі знаннями своїх колег. Це дозволяє студентам різнобічно сприймати та осмислювати факти та явища культури, формувати цілісний погляд на сучасний світ, переносити свої знання на нові соціокультурні об'єкти.

Реалізація принципу інтегративності у формуванні соціокультурної компетентності зумовлено тим, що традиційна предметна систем навчання відображає здебільшого фрагментарний підхід до організації навчально-виховного процесу, що призводить до формування розрізнених поглядів на певні соціокультурні явища, спричиняє труднощі в усвідомленні студентами цілісності культури, синтез соціокультурної інформації стихійно покладається на самих студентів. Принцип інтегративності передбачає: побудову змісту навчального матеріалу як взаємодії різнорідних раніше роз'єднаних елементів; якісні та кількісні зміни взаємодіючих елементів, що призводить до формування нової якості – соціокультурної компетентності; наявність своєї логіко-змістової основи, якою є загальні ідеї, засоби, прийоми діяльності у соціокультурному просторі, зв'язок різних функцій, задач діяльності менеджера міжнародних авіаційних перевезень; існування власної структури формування соціокультурної компетентності, в якій можна виділити відносно відособлені і разом з тим супідрядні між собою етапи, проходження яких породжує якісні чи кількісні зміни у самому процесі та особистості, тобто погодженість змісту, що інтегрується, із етапами його реалізації.

Принцип випереджаючого навчання, що передбачає, що від першого курсу студенти поступово входять у світ професійних інтересів, загальні питання змісту гуманітарних навчальних дисциплін наповнюються професійно спрямованим змістом. У цьому разі відбувається випереджальне «занурення» студентів у реальні умови соціокультурного спілкування в різних ситуаціях, що сприяє формування як пізнавальних, так і соціальних мотивів оволодіння соціокультурною компетентністю. Реалізація цього принципу базується на необхідності показу меж застосування матеріалу, що вивчається, розв'язання логічних труднощів, що можуть виникати у наступній діяльності у соціокультурному просторі, використання додаткового матеріалу з метою більш тісного зв'язку теорії та практичної діяльності.

Ефективність формування соціокультурної компетентності підвищується за таких педагогічних умов: поетапність формування соціокультурної компетентності відповідно до компонентів соціокультурної компетентності у їх єдності та взаємозв'язку; застосування комунікативних ситуацій як пріоритетних засобів формування соціокультурної компетентності; використання автентичних текстів як змістової основи для формування соціокультурної компетентності поєднання індивідуальних, парних та групових форм навчання.

У процесі експериментальної роботи з формування соціокультурної компетентності ми розв'язували такі завдання: розвивати у студентів потребу у формуванні соціокультурної компетентності з точки зору досягнення значних результатів у майбутній професійній діяльності менеджера міжнародних авіаційних перевезень; забезпечити педагогічні умови для розвитку всіх структурних компонентів соціокультурної компетентності студентів на основі визнання їх рівноправними суб'єктами освітнього процесу; сприяти формуванню переконань, цінностей, надбанню нових і систематизації наявних у студентів соціокультурних знань і вмінь взаємодії залежно від культурних національних особливостей учасників взаємодії; розвивати у студентів здатність до самовдосконалення через механізм рефлексії.

Змістовою основою для експериментальної роботи визначено навчальні дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Друга іноземна мова за професійним спрямуванням», вивчення яких передбачено Галузевим стандартом підготовки фахівця кваліфікації «Бакалавр з менеджменту» професійного спрямування «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності» (варіативна компонента «Менеджмент міжнародних авіаційних перевезень») протягом чотирьох років навчання. Це – інтегративні навчальні дисципліни, що передбачають концентрацію та інтеграцію соціокультурних та спеціальних знань. Найбільш ефективним підходом до підбору змісту навчання у нашому досвіді став проблемно-тематичний, реалізація якого дала змогу актуалізувати соціокультурні знання студентів, збагачувати їхній досвід спілкування на основі розв'язування проблемних задач, забезпечувати позитивну мотивацію і зацікавленість студентів упродовж всього періоду навчання.

Експериментальна робота передбачала варіативність реалізації педагогічних умов формування соціокультурної компетентності. На початковому етапі експериментальної роботи педагогічні умови поступово вводились у процесі вивчення гуманітарних навчальних дисциплін: спочатку впроваджувалося застосування комунікативних ситуацій та автентичних текстів як основи формування соціокультурної компетентності, потім – поєднання групових, парних та індивідуальних форм, далі – поетапність формування компонентів соціокультурної компетентності в їх єдності та взаємозв'язку. На

другому етапі дослідної роботи в експериментальних групах всі педагогічні умови впроваджувалися одночасно.

Ефективність впроваджуваних педагогічних умов формування соціокультурної компетентності визначалася за відсотком студентів, які перейшли з нижчого рівня на вищий рівень сформованості кожного з компонентів соціокультурної компетентності та соціокультурної компетентності у загальному.

Аналіз даних дозволив відзначити, що найкращих результатів у формуванні соціокультурної компетентності досягли при одночасному впровадженні всіх педагогічних умов протягом періоду вивчення трьох навчальних дисциплін «Української мови за професійним спрямуванням», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Друга іноземна мова за професійним спрямуванням».

Кількісний аналіз отриманих результатів виявив те, що у експериментальних групах кількість студентів, що перейшли із достатнього рівня на високий рівень соціокультурної компетентності, становить 9,6 %, у контрольних групах – 4,5 %; в експериментальних групах на 26,6 % збільшилася кількість студентів, що мають достатній рівень соціокультурної компетентності, в контрольних групах – на 19,1 %; в експериментальних групах зменшилася кількість студентів із низьким рівнем соціокультурної компетентності на 17,0 %, в контрольних групах – на 12,3 %.

В експериментальних групах виявлено суттєву динаміку сформованості окремих компонентів соціокультурної компетентності:

– мотиваційно-ціннісний компонент: збільшення кількості студентів із високим рівнем на 6,4 % (в контрольних групах – на 4,5 %); збільшення кількості студентів із достатнім рівнем на 33,0 % (в контрольних групах – на 20,2 %); зменшення кількості студентів із низьким рівнем – на 21,3 % (в контрольних групах – на 20,2 %);

– інформаційно-змістовий компонент: збільшення кількості студентів із високим рівнем на 14,9 % (в контрольних групах – на 10,1 %); збільшення кількості студентів із достатнім рівнем на 8,5 % (в контрольних групах – на 6,1 %); зменшення кількості студентів із низьким рівнем – на 19,1 % (в контрольних групах – на 18,0 %);

– процесуально-діяльнісний компонент: збільшення кількості студентів із високим рівнем на 10,6 % (в контрольних групах – на 2,2 %); збільшення кількості студентів із достатнім рівнем на 11,8 % (в контрольних групах – на 13,5 %); зменшення кількості студентів із низьким рівнем – на 17,0 % (в контрольних групах – на 12,3 %);

– рефлексивно-оцінний компонент: збільшення кількості студентів із високим рівнем на 10,6 % (в контрольних групах – на 2,2 %); збільшення кількості студентів із достатнім рівнем на 29,8 % (в контрольних групах – на 15,8 %); зменшення кількості студентів із низьким рівнем – на 26,6 % (в контрольних групах – на 16,9 %).

**Висновки.** Таким чином, у процесі експериментальної роботи на основі порівняння результатів роботи в експериментальних та контрольних групах підтверджена гіпотеза дослідження: підвищенню ефективності формування соціокультурної компетентності майбутніх менеджерів міжнародних авіаційних перевезень сприяє комплексне впровадження таких педагогічних умов: поетапність формування компонентів соціокультурної компетентності в їх єдності та взаємозв'язку; застосування комунікативних ситуацій як пріоритетних засобів формування соціокультурної компетентності; використання автентичних текстів як змістової основи для формування соціокультурної компетентності; поєднання індивідуальних, парних та групових форм навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Библер В. С. Культура. Диалог культур (опыт определения) / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31–42.
2. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: науково-методичний посібник / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
3. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька / О.П. Рудницька. – Т.: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

#### CITED LITERATURE

1. Bybler V.S. Culture. Dialog of cultures (determination experience) / V.S.Bybler // Issues of Philosophy. – 1989. – № 6. – P. 31–42. [in Russian]
2. Zyazyun I.A. Pedagogy of goodness: ideals and realities: scientific textbook / I A. Zyazyun. – K.: AIDP, 2000. – 312 p. [in Ukrainian]
3. Rudnytska O.P. Pedagogy: general and artistic / O.P. Rudnytska. – T.: Educational book – Bogdan, 2005. – 360 p. [in Ukrainian]

## ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

**І.М. ТЯГАЙ**

*В статті розглянуто особливості інтерактивного навчання на практичних заняттях з курсу диференціальних рівнянь в педагогічному університеті. Розкрито основні ознаки інтерактивного навчання, принципи та педагогічні умови використання інтерактивних технологій в системі підготовки майбутнього вчителя математики до професійної діяльності.*

***Ключові слова.** Інтерактивне навчання, диференціальні рівняння, практичне заняття, активність, навчально-пізнавальна діяльність, студенти, майбутні вчителі математики.*

**Постановка проблеми.** Вища освіта України, орієнтуючись на європейські стандарти і принципи Болонського процесу, потребує інноваційних підходів до організації системи навчання та підготовки майбутніх фахівців. Актуальною постає проблема розроблення ефективних педагогічних технологій і впровадження їх у навчальний процес. Підвищення якості підготовки майбутніх фахівців вимагає активізації їх навчально-пізнавальної діяльності, стимулювання до максимально повного розкриття і реалізації внутрішнього потенціалу в професії. У даному контексті зростає зацікавленість у інтерактивному навчанні, яке зараз активно розробляється в теоретичному та методологічному аспектах.

Фундамент професіоналізму вчителя математики закладається під час його навчання у педагогічному ВНЗ, зокрема, і в процесі навчання фахових дисциплін. Від міцності цього фундаменту залежить, як швидко молодий педагог зможе створити себе як вчителя. Але інтерес до предмета виробляється тоді, коли студенту зрозуміло те, про що говорить викладач, коли задачі цікаві за змістом, коли студент сам повинен думати, робити висновки, узагальнення.

Введення у ВНЗ України інтерактивних методик у викладання фахових дисциплін дає можливість докорінно змінити ставлення до студента, перетворивши його з об'єкта навчання на суб'єкт, тобто зробити співавтором своєї лекції, семінарського чи практичного заняття тощо. Підхід до студента, який знаходиться у центрі процесу навчання, базований на повазі до його думки, на спонуканні до активності, на заохоченні до творчості.

**Мета** статті розкрити особливості і прийоми активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення математичних дисциплін, використовуючи технології інтерактивного навчання.

Завдання полягає в тому, щоб показати, що використання технологій інтерактивного навчання сприяє формуванню самостійності студентів у оволодінні навчальним матеріалом, забезпечує професійне спрямування, позитивну мотивацію їх навчально-пізнавальної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Українські методисти й дидакти О. І. Пометун та Л. В. Пироженко [4] вважають, що інтерактивне навчання відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу. М. В. Кларін [2, с. 12] визначає інтерактивне навчання як переклад англословного терміну “interactive learning”, який означає навчання (стихийне або спеціально організоване), засноване на взаємодії, та навчання, побудоване на взаємодії.

К. О. Баханов визначає його як навчання, спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності учнів за допомогою організації спілкування між собою, учнів з учителем, між групами, що спрямоване на розв'язання спільної навчальної проблеми [1].

Отже, інтерактивне навчання у вищій школі – навчання у взаємодії, спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності студентів, що відбувається у формі діалогу (полілогу) між студентами, студентами і викладачем, студентськими міні-групами на засадах співробітництва та співтворчості.

Інтерактивне навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу викладачу стати лідером колективу.

Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншим, так і однієї думки над іншою. Під час інтерактивного навчання студенти вчать бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення.

Мета інтерактивного навчання – створити комфортні умови навчання, за яких студент відчуває успішність, свою інтерактивну досконалість, що робить продуктивним сам освітній процес.

Особливістю інтерактивного навчання є підготовка молодої людини до життя і професійної діяльності, що вимагає активізації навчальних можливостей студента замість переказування “готової” інформації. Навчальні заняття мають захоплювати студентів, пробуджувати у них інтерес та мотивацію, навчати самостійному мисленню та діяльності. Мета занять з технологіями інтерактивного навчання під час вивчення математичних дисциплін – активізувати процес вивчення дисципліни, допомогти

студентам виробити уміння самостійної роботи з навчальною та науковою літературою, сприяти подальшому розвитку уяви, творчого мислення.

Покажемо як можна використовувати технології інтерактивного навчання у процесі вивчення дисципліни “Диференціальні рівняння”. Адже навчання фахових математичних дисциплін, і в тому числі диференціальних рівнянь, відіграє вирішальну роль у формуванні математичної культури вчителя математики. Дана навчальна дисципліна для напряму підготовки “Математика” входить у нормативну частину циклу професійної та практичної (професійно-орієнтованої) підготовки студентів.

Курс диференціальних рівнянь в педагогічному університеті, крім свого загальноосвітнього значення, повинен сприяти майбутньому вчителів математики усвідомити роль методу математичного моделювання у науковому пізнанні та практиці, ознайомити його з методами викладання найбільш складних питань шкільної математики, прищепити необхідні практичні навички. Метою курсу є засвоєння теоретичних знань та набуття практичних навичок застосування методів розв’язування звичайних диференціальних рівнянь та систем диференціальних рівнянь.

Наведемо приклад використання інтерактивної технології “Два – чотири – всі разом” під час проведення практичного заняття з диференціальних рівнянь на тему “Лінійні диференціальні рівняння I порядку”. Спочатку коротко опишемо технологію, за якою працюватимемо на практичному занятті. Технологія, яку ми обрали є варіантом кооперативного навчання, похідним від парної роботи. Такий вид діяльності ефективний для розвитку навичок спілкування в групі, вмінь переконувати та вести дискусію.

Щоб правильно організувати роботу за цією інтерактивною технологією, необхідно поставити студентам запитання для обговорення дискусії чи задати завдання для спільного розв’язання. Необхідно об’єднати студентів у пари з метою взаємообговорення своїх ідей. Потрібно чітко визначити час на висловлювання кожного в парі та спільне обговорення. Пари обов’язково повинні дійти згоди щодо ходу розв’язання завдання. Згодом пари об’єднують в четвірки, обговорюють попередньо досягнуті результати щодо постановленого завдання. Як і в парах, прийняття спільного рішення обов’язкове, а потім об’єднують четвірки в більші групи або обговорюють завдання з усіма студентами групи.

Мета заняття з використанням такої інтерактивної технології: навчальна – підвищити рівень засвоєння знань, формування практичних умінь самостійно знаходити навчальну літературу та переробляти її, умінь і навичок з конкретного навчального матеріалу; розвивальна – розвивати прагнення до більш глибокого вивчення матеріалу, пам’ять, увагу, спостережливості, активності, вміння працювати в колективі та доводити свою думку, а також прагнення до самоосвіти; виховна – сприяти формуванню наукового світогляду.

Практичне заняття проводиться таким чином. Викладач повідомляє студентам одне завдання, на яке відводиться 5 – 7 хвилин, та об’єднує їх у пари для спільного його вирішення.

Завдання I. Знайти розв’язок рівняння  $y' + y = e^x$ , що задовольняє початкову умову  $y(0) = 1$ .

Після обговорення завдання в парах та, розв’язавши його, викладач пропонує студентам об’єднатися в четвірки. В утворених мікрогрупах студенти обговорюють завдання, обирають яким методом доцільніше розв’язати завдання (метод Лагранжа (варіація довільної сталої), метод Ейлера (метод інтегруючого множника), Метод Бернуллі). На обговорення завдання в четвірках студентам відводиться 7 хвилин.

Після закінчення терміну, відведеного на вирішення завдання в четвірках, викладач пропонує студентам разом обговорити завдання, та записати хід розв’язання на дошці. За бажанням викладача один студент виходить до дошки і починає записувати на дошці розв’язання, детально пояснюючи його.

Розв’язання завдання I.

Рівняння лінійне. Використаємо метод варіації довільної сталої.

$$y' + y = 0$$

$$\frac{dy}{dx} = -y \Rightarrow \frac{dy}{y} + dx = 0 \Rightarrow \ln|y| + x = C_1 \Rightarrow \ln Cy = -x \Rightarrow Cy = e^{-x} \Rightarrow$$

$\Rightarrow y = C^* e^{-x}$  – розв’язок однорідного рівняння.

$y = C(x)e^{-x}$ ,  $y' = C'(x)e^{-x} - C(x)e^{-x}$ , підставимо у вихідне рівняння.

$$C'(x)e^{-x} - C(x)e^{-x} + C(x)e^{-x} = e^x \Rightarrow C'(x)e^{-x} = e^x \Rightarrow C'(x) = e^{2x} \Rightarrow$$

$$\Rightarrow C(x) = \frac{1}{2} e^{2x} + C$$

$$y = \left[ \frac{1}{2} e^{2x} + C \right] E^{-x} = \frac{1}{2} e^x + C e^x$$

Завершивши, студенти можуть вказати на неточності, запропонувати інший варіант розв’язання даного завдання. Коли всі бажаючі висловлять свою думку, викладач пропонує перейти до іншого завдання.

$$\begin{cases} y' + y \cos x = \sin x \cos x \\ y(0) = 0 \end{cases}$$

Завдання II. Розв'яжіть рівняння

Аналогічно до попереднього завдання, викладач об'єднує студентів у пари та надає їм 5 – 7 хвилин часу на роздуми та обговорення. Потім, об'єднавшись у четвірки, студенти мають дійти згоди та записати хід розв'язання завдання. Об'єднавшись всі разом, викладач надає слово одному з студентів, який на дошці презентує свій варіант розв'язання завдання.

Розв'язання завдання II.

Використаємо метод Ейлера  $\mu = e^{\int P(x)dx} = e^{\int \cos x dx}$

$$e^{\int \cos x dx} y' + y \cos x \cdot e^{\int \cos x dx} = e^{\int \cos x dx} \sin x \cos x$$

$$\left[ y e^{\int \cos x dx} \right]' = e^{\int \cos x dx} \sin x \cos x$$

$$y e^{\sin x} = \int e^{\sin x} \sin x \cos x dx + C$$

$$y = e^{-\sin x} \int e^{\sin x} \sin x \cos x dx + C e^{-\sin x}$$

$$y = e^{-\sin x} \int e^{\sin x} d \sin x \cdot \sin x + C e^{-\sin x}$$

$$y = e^{-\sin x} \int \sin x dx e^{\sin x} + C e^{-\sin x}$$

$$y = e^{-\sin x} \left( \sin x e^{\sin x} - \int e^{\sin x} d \sin x \right) + C e^{-\sin x}$$

$$y = e^{-\sin x} \left( \sin x e^{\sin x} - e^{\sin x} \right) + C e^{-\sin x}$$

$$y = \sin x - 1 + C e^{-\sin x} \quad \text{– загальний розв'язок.}$$

$$y(0) = 0 \Rightarrow 0 = \sin 0 - 1 + C e^{-\sin 0}$$

$$C = 1 \Rightarrow y = \sin x - 1 + e^{-\sin x} \quad \text{– розв'язок задачі Коші.}$$

Студенти оцінюють відповідь доповідача, уточнюючи та доповнюючи її, або ж вказують на помилки, якщо їх було допущено. Студенти, які розв'язували завдання іншим методом, вказують на переваги та раціональність того методу, яким розв'язували завдання. Викладач пропонує нове завдання.

Завдання III. Розв'яжіть рівняння  $(y^2 - 6x)y' + 2y = 0$ .

Аналогічно до попередніх завдань, викладач, об'єднавши студентів у пари, надає їм 5 – 7 хвилин на опрацювання завдання, а потім пари зводять у четвірки. Коли студенти дійдуть згоди по виконанню завдання у четвірках, то починається обговорення всією групою.

Розв'язання завдання III.

Зведемо вихідне рівняння до рівняння виду  $\frac{dy}{dx} = \frac{A(x)}{B(y)x + C(y)}$ .

$$y' = -\frac{2y}{y^2 - 6x} \Rightarrow \frac{dy}{dx} = -\frac{2y}{y^2 - 6x} \Rightarrow \frac{dy}{dx} = -\frac{y^2 - 6x}{2y} \Rightarrow \frac{dy}{dx} = -\frac{y}{2} + \frac{6}{2y}x \Rightarrow$$

$$\Rightarrow \frac{dy}{dx} - \frac{6}{2y}x = -\frac{y}{2} \quad \text{– лінійне рівняння.}$$

Використаємо метод Бернуллі:

$$x = uv, \quad (x(y) = u(y)v(y)), \quad \frac{dx}{dy} = u'v + v'u \quad \text{– підставляємо в рівняння.}$$

$$u'v + v'u - \frac{6}{2y}uv = -\frac{y}{2}$$

$$u'v + u \left( v' - \frac{6}{2y}v \right) = -\frac{y}{2}$$

$$v' - \frac{6}{2y}v = 0 \Rightarrow \frac{dv}{dy} = \frac{6}{2y}v \Rightarrow \frac{dv}{v} = 3 \frac{dy}{y} \Rightarrow \ln|v| = \ln|y^3 C_1| \Rightarrow v = y^3$$

$$u'y^3 = -\frac{y}{2} \Rightarrow \frac{du}{dy} = -\frac{1}{2y^2} \Rightarrow du = -\frac{dy}{2y^2} \Rightarrow u = -\frac{1}{2} \frac{y^{-1}}{-1} + C \Rightarrow u = \frac{1}{2y} + C$$

$$x = uv = \frac{y^2}{2} + Cy^3$$

$y = 0$  – особливий розв'язок.

Закінчивши відповідь, студент слухає коментарі одногрупників, аргументує свою відповідь та вибір саме такого методу для розв'язання даного завдання.

Після заняття викладач відмічає позитивні і негативні моменти, оцінює рівень якості підготовленості студентів до заняття, рівень їх знань, умінь та навичок.

Звичайно ж дану інтерактивну технологію можна використовувати й під час викладання інших математичних дисциплін, та як і під час викладання курсу “Диференціальні рівняння” можна використовувати інші інтерактивні технології навчання [6].

**Висновки.** У вищій школі необхідно використовувати сучасні технології навчання так, щоб вони активізували мислення всіх учасників педагогічного процесу, розвивали партнерські стосунки, підвищували результативність навчання не лише за рахунок збільшення обсягу інформації, що передається, але й за рахунок глибини й швидкості її переробки, забезпечували високі результати вивчення й навчання студентів, сприяли самовдосконаленню викладачів і майбутніх фахівців.

Використання інтерактивного навчання у вищій школі наближує студентів до реальної професійної діяльності. А тому реалізація ідей інтерактивного навчання при підготовці фахівців сприяє набуттю студентами навичок майбутньої професійної діяльності та дозволяє підтримувати діалог між усіма учасниками навчального процесу, що сприяє накопиченню досвіду роботи студентів із великим обсягом інформації, представленій у різних формах, формуванню комунікативної компетентності, розвитку пізнавальної активності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Баханов К. О. Інтерактивне навчання / К.О. Баханов // Історія в школах України. – 1998. – № 2. – С. 31 – 36.
2. Кларин М. В. Інтерактивное обучение-инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. – 2000.– №7.– С. 12 – 19.
3. П'яткова Г. П. Технологія інтерактивного навчання у вищій школі : навчально-методичний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / Г. П. П'яткова. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – 120 с.
4. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. / О. І. Січкарук. – К. : Таксон, 2006. – 88 с.
6. Тягай І.М. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів під час вивчення методів обчислень / І. М. Тягай // Дидактика математики : проблеми і дослідження : міжнарод. зб. наук. роб. – Донецьк, 2013. – Вип. 39. – С. 82 – 87.

#### CITED LITERATURE

1. Bahanov K.O. Interactive training / K.O. Bahanov // History at schools of Ukraine. – 1998. – № 2. – P. 31 - 36. [in Ukrainian]
2. Klaryn M.V. Interactive training – a tool of getting new experience / M. V. Klaryn // Pedagogy. – 2000. – № 7. – P. 12 - 19. [in Russian]
3. Piatkova G.P. Interactive training technology in high schools: teaching guide for high school students / G.P. Piatkova. – Lviv: Ivan Franko Lviv National University Publishing Center, 2008. – 120 p. [in Ukrainian]
4. Pometun O.I. Modern lesson. Interactive training technology / A.I. Pometun, L.V. Pyrozhenko. – K.: ASK Publishing House, 2004. – 192 p. [in Ukrainian]
5. Sichkaruk A.I. Interactive teaching methods in high schools: Teaching methodical guidance / O.I. Sichkaruk. – K.: Tucson, 2006. – 88 p. [in Ukrainian]
6. Tiagai I.M. Activation of teaching and learning of students in the study of methods of computation / I.M. Tiagai // Didactics of mathematics: problems and investigations: international collection of scientific works. – Donetsk, 2013. – Vol. 39. – P. 82 - 87. [in Ukrainian]

УДК: 378

## ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СКЛАДОВА СУЧАСНОГО ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

**М. А. СОСНОВА**

*У статті досліджуються можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій в інтерактивному навчанні студентів.*

*Автор представляє інформаційно-комунікаційні технології, які базуються на використанні телекомунікацій (телефонних ліній і бездротових з'єднань), комп'ютерів, підпрограмного та програмного забезпечення, накопичувальних і аудіовізуальних систем, що дозволяють користувачам створювати, одержувати доступ, зберігати, передавати і змінювати інформацію.*

*Застосування інтерактивного навчання актуальне з огляду на все це недостатній рівень комунікативної підготовки викладачів та студентів та сформованості в них умінь використовувати новітні технології.*

*Дана методика зумовлена необхідністю переосмислення основних засобів організації активної взаємодії студентів і викладачів у навчальному процесі з метою досягнення визначених дидактичних результатів.*

*Підкреслено, що сьогодні значна увага приділяється методам інтерактивного навчання із застосуванням комп'ютерних програм, що реалізують діяльнісний підхід до навчання.*

***Ключові слова.** Інтерактивні технології, методи і прийоми навчання, інтерактивна дошка, інформаційно-комунікаційні технології, електронний підручник, інформаційно-комунікаційні технології; безпровідний планшет; інтерактивний дисплей; безпровідні пульти.*

**Постановка проблеми.** Швидкий розвиток і використання інформаційно-комунікаційних технологій у всіх сферах життя сприяв відповідним змінам в освіті. Розвиток засобів навчання визначається загальним розвитком навчальної техніки. Поява інтерактивних дошок, графопроєкторів,



мультимедійних проекторів, комп'ютерної техніки, сучасних засобів відтворення цифрових носіїв, розвиток глобальної мережі Інтернет, використання її в навчальних закладах сприяли прискореному наповненню освітніх Інтернет-ресурсів, актуалізували весь арсенал засобів навчання.

Сучасні дослідники широко вивчають можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі. У професійній освіті – В. Беспалько, В. Биков, Б. Гершунський, Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Кремень, М. Козяр, Ю. Машбиць, С. Сисоєва. У професійно-технічній школі – М. Кадемія, А. Литвин, В. Олійник, В. Сидоренко, О. Стечківч. Проблеми використання ІКТ у мовній підготовці відображені у працях А. Кравченко, О. Палки, Д. Рождественської, О. Семенов, Н. Сороко, Б. Шуневича.

**Мета статті** полягає у розгляданні особливостей інформаційних технологій, у визначенні методів, прийомів і форм роботи з інформаційно-комунікаційних технологій в інтерактивному навчанні за професійним спрямуванням студентів.

Досягнення зазначеної мети зумовлює розв'язання таких **завдань**: дослідити та описати засоби використання інформаційно-комунікаційних технологій в інтерактивному навчанні; визначити основні компоненти інтерактивної дошки; зазначити переваги використання інтерактивних дошок.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі проведення навчальних занять останнім часом значна увага приділяється вибору індивідуальних прийомів, форм і засобів подачі навчального матеріалу. Особлива увага приділяється інтерактивним методикам та засобам навчання. Проте готовність викладачів до здійснення інтерактивного навчання поки що дуже низька. Тут є і психологічний аспект, і технічна непоінформованість, а також слабка технічне забезпечення інтерактивними засобами навчання.

Інтерактивні засоби навчання – це засоби організації активної взаємодії студентів і викладачів у навчальному процесі з метою досягнення визначених дидактичних результатів.



На сьогодні значна увага приділяється методам інтерактивного навчання із застосуванням комп'ютерних програм, що реалізують діяльнісний підхід до навчання.

Інтерактивні дошки, комп'ютери та інформаційні технології – це зручні інструменти, які при розумному використанні здатні привнести в заняття елементи новизни, підвищити інтерес студентів до набуття знань, полегшити викладачу завдання підготовки до занять. За умови систематичного використання мультимедійних навчальних



програм у навчальному процесі в поєднанні з традиційними методами навчання та педагогічними інноваціями значно підвищується ефективність навчання студентів з різномірневої підготовки. Організація навчання, в якому використовуються ІКТ та інтерактивні дошки дозволяють якісно готувати фахівців вищих навчальних закладів різного профелю.

Комплекс апаратних засобів, необхідних для забезпечення інтерактивного навчання, як правило, складається з комп'ютера, інтерактивної дошки, мультимедійного проектора та пристроїв зв'язку (Веб-

камера, система передачі даних, адаптер тощо). До складу комплексу може також входити пристрій тактильного введення даних (інтерактивний безпроводний планшет; інтерактивний ріднокристалічний дисплей (інтерактивна графічна панель), об'єднуючий в собі функції монітора і цифрового планшета; система інтерактивного опитування – пульти, безпроводні мікрофонні системи) і система звукового супроводу.

Викладач, стоячи біля інтерактивної дошки, може задавати свої запитання, а студенти за допомогою **інтерактивних безпроводних планшетів** можуть відповідати на запитання викладача, ставити свої запитання, брати участь в процесі обговорення.

Таким чином, між викладачем і студентами виникає інтерактивний діалог, що значно підвищує рівень сприйняття і розуміння матеріалів заняття. Якщо студент працює біля дошки, то викладач може вільно переміщатися по аудиторії і вносити корективи за допомогою безпроводного планшета.

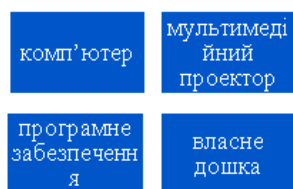
Для великих аудиторій зручно застосовувати інтерактивний ріднокристалічний дисплей, який об'єднує в собі функції монітора і цифрового планшета. Зображення проектується за допомогою мультимедійного проектора на великий екран. Викладач, стоячи обличчям до аудиторії, за допомогою спеціальної ручки пише безпосередньо на екрані ріднокристалічного дисплея. Студенти можуть вносити на екран свої зміни за допомогою безпроводних планшетів.

**Для контролю знань зручно використовувати безпроводні пульти.** Під час заняття викладач ставить запитання, а студенти відповідають на них простим натисненням на кнопки пульта. Результати

опитування зберігаються і відображаються в режимі реального часу. Після закінчення заняття результати опитування можна експортувати в MS Excel або інший програмний продукт і проводити аналіз.

**Використання безпроводних мікрофонних систем** дозволяє студентам чути викладача, що сприяє концентрації уваги на занятті, підвищує ефективність процесу навчання.

#### Інтерактивні дошки інтегрують у собі чотири компоненти:



Інтерактивні дошки з мультимедійним проектором можна використовувати під час проведення теоретичних та практичних занять. Наприклад:

- **для відображення візуальної інформації.** В цьому випадку дошка фактично перетворюється в звичайний екран, на якому відтворюються відеоматеріали, слайди, презентації тощо;
- **для заміни класичної дошки з крейдою.** Сучасні

інтерактивні дошки мають спеціалізоване програмне забезпечення, яке надає можливість використовувати їх як класичні дошки, але з застосуванням сучасних технологій (кольорові електронні маркери та стирачки, заготовки стандартних фігур, інструменти для підсвічування та виділення фрагментів зображення тощо). Як правило, таке програмне забезпечення надає можливість збереження всього, що було написано на дошці з можливістю подальшого повторного відтворення;

- **для відображення інтерактивних матеріалів**, які передбачають зворотний зв'язок (мають елементи управління з використанням сенсорів дошки). Найефективнішим застосуванням дошки є її використання з поєднанням двох попередніх способів та спеціально розробленого програмного забезпечення.

За умови впровадження інтерактивних дошок у навчальний процес необхідно знати технічні можливості комп'ютера, добре орієнтуватися в комп'ютерних програмах та програмному забезпеченні інтерактивних дошок, володіти методикою застосування їх у навчальному процесі. Це потребує попередньої підготовки викладачів. Недосвідчені викладачі у більшості випадків використовують інтерактивну дошку або як проектор, або як традиційну крейдову дошку, користуючись електронним маркером як крейдою, часто навіть без збереження виконаної роботи.

Але інтерактивне заняття – це не лише презентація в традиційному розумінні, де можна було просто застосувати проектор. В процесі використання інтерактивної дошки потрібно працювати з навчальним матеріалом, наприклад, щось викреслювати, компоувати, демонструвати роботу одного студента всім іншим в аудиторії, демонструвати Веб-сайти через інтерактивну дошку всім слухачам, використовувати групові форми роботи, здійснювати спільну роботу з документами, таблицями або зображеннями, керувати комп'ютером без використання самого комп'ютера тощо.

Використання ІКТ в освіті надає можливість освітянам не лише зробити вивчення навчального матеріалу більш наочним і проблемно-орієнтованим, а й сприятиме зв'язку між окремими дисциплінами та галузями. При цьому важливим залишається належне тематичне наповнення навчального матеріалу, його спрямованості та призначення.

#### Переваги використання інтерактивних дошок:

- **економія часу** на заняттях за рахунок часткової відмови від малювання схем, діаграм і конспектування. Кожний студент одержує можливість після закінчення заняття одержати файл з його записом, який можна продивитися на комп'ютері в будь-якому режимі. При цьому доступні не лише запропоновані викладачем ілюстрації і записи, а й правильно відтворюється послідовність дій на дошці.

- **підвищення ефективності подачі навчального матеріалу.** Поєднання інтерактивної дошки з мультимедійним проектором дозволяє розв'язати низку завдань підвищення якості навчального процесу. Мультимедійний проектор виводить на поверхню інтерактивної дошки заздалегідь підібране фонове слайд шоу. Акустичні системи створюють в аудиторії потрібний фоновий звук, а викладачу залишається потурбуватися про змістовну частину матеріалу – писати або малювати на інтерактивній дошці (на будь-якому фоні). За силою і глибиною впливу на аудиторію грамотно побудоване заняття з використанням комп'ютера й інтерактивної дошки та мультимедійного проектора може порівнятися з кіно і театром. Проте від викладача для цього знадобляться режисерські знання і навички.

- **сприяє організації під час групової роботи (або групових ігор) навичок, які принципово важливі для успішної діяльності в багатьох галузях.** Тут потрібне гнучке програмне забезпечення і, бажано, інтерактивна дошка, заснована на аналого-резистивній технології, щоб студенти мали можливість писати і малювати пальцем, не думаючи про те, як поділити між собою електронні маркери.

- **допомагає в організації зворотного зв'язку і забезпечують нелінійність викладу навчального матеріалу.** Робота з різною аудиторією дозволяє здійснити не лише навчання в інтерактивному режимі (відхід від лінійності подачі матеріалу із зворотним зв'язком), а й іммерсивність (ефект присутності різної аудиторії) навчального заняття. Використання мультимедіа, зокрема, мультимедійної презентації яка має інструменти управління, котрі дозволяють створювати проблемну

ситуацію і підтримувати діалоговий режим роботи. Вивчення нового матеріалу дозволяє викладачу підтримувати евристичну бесіду та її високий темп.

• **дозволяє відразу контролювати роботу студентів і закріплювати навчальний матеріал, проводячи опитування та контрольні роботи.**

• **підвищує зацікавленість студентів у навчанні.** Слід зазначити, що викладачі, які використовують інтерактивну дошку на заняттях і володіють методикою її застосування, відзначають, що студенти, які раніше не виявляли особливого інтересу до навчання, нині з інтересом працюють. Цей стимул важливий як для студентів, так і для викладачів. Низька успішність часто пояснюється неухважністю, причина якої – в незацікавленості студентів традиційним веденням заняття, яка виникає у використанні тільки статичної проєкції. Використовуючи інтерактивну дошку, можна привернути увагу студентів до заняття, більш вільно проводити його, не відволікаючись на налагодження комп'ютера, підтримувати спілкування студентів.

У навчанні з використанням якісного апаратного забезпечення інтерактивність має важливе, але не визначальне значення. Для продуктивного впровадження інтерактивних дошок у навчальний процес потрібні добре побудована методологія, підкріплена методичними матеріалами, якісним програмним забезпеченням, викладачами, які володіють відповідними методиками, здатними до проведення занять з їх використанням. Більшість проблем, з якими стикаються викладачі у створенні електронного варіанту навчального матеріалу, пов'язано з відсутністю достатніх навичок проєктування інформаційного простору і користувацького інтерфейсу, що забезпечують створення ефективних структур, які відповідають новим можливостям представлення інформації. В програмному забезпеченні інтерактивної дошки обмежені можливості представлення формул, графіків, а в процесі спільної роботи з системами комп'ютерної графіки це все можна компенсувати і надати інтерактивним дошкам нові можливості. Від цих обмежень можна значною мірою позбутися за умови використання спільно з інтерактивною дошкою сучасних, а також інтерактивних засобів комп'ютерної техніки.

Сучасні методи навчання потребують відповідних засобів їх реалізації, саме тому обов'язковою складовою навчального середовища є сучасні інтерактивні засоби навчання. Використання їх у процесі навчання дозволяє значно підвищити рівень взаємодії між викладачем і студентом. Однак, педагогічно доцільним, дидактично обґрунтованим є застосування сучасних засобів навчання тільки тоді, коли викладач знає особливості засобу навчання, має навички управління цим засобом.

Отже, в сучасному інформаційному суспільстві головною діючою особою при проведенні аудиторних занять залишається викладач, який володіє сучасними активними методиками, а всі засоби інформаційно-комунікаційних технологій є тільки допомогою в його діяльності. Застосування інтерактивних дошок обіцяє чималі вигоди, але вимагає значних змін у методичних підходах до викладання. Проте навіть викладачам з досвідом роботи, які побоюються обчислювальної техніки, інтерактивні дошки дозволяють вести заняття звичними методами (маркером на дошці), одержуючи всі записи в електронному вигляді.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Антонов В.А. Інтерактивна дошка SMART та використання її в навчальному процесі / В. Антонов, В. Леонський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 8. – С.20-22.
2. Бонч-Бруевич Г.Ф. Технічні засоби навчання з використанням інформаційних комп'ютерних технологій: навч. посіб. / Г. Бонч-Бруевич. – К.: КМПУ імені Б.Д.Грінченка, 2007. – 44с.
3. Воробцова В.В. Використання інформаційних технологій навчання на уроках української мови і літератури / В.В. Воробцова // Використання ІКТ у процесі вивчення української мови і літератури: наук.-метод. посіб. / [за ред. О.В.Чубарук]. – Біла Церква, 2007. – С.19-24.
4. Галишнікова Е. М. Использование интерактивной Smart-доски в процессе обучения / Е. Галишнікова // Учитель. – 2007. – № 4. – С. 8-10
5. Исаев Е.И. Повышение эффективности обучения психологии за счет использования интернет-технологий / Е. Исаев, А. Фридланд. – Тула: Тульский государственный педагогический университет. – 2004. – С. 65-73.
6. Кузнецов В.В. Технологи Интернет-образования / В.В. Кузнецов. – Тамбов: Тамбовський державний університет. – 2006. – С. 23-35.
7. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – С. 130-134.

#### CITED LITERATURE

1. Antonov V.A. SMART interactive whiteboard and its use in the classroom / V. Antonov, B. Leone // Computer at school and family. – 2004. – № 8. – P. 20-22. [in Ukrainian]
2. Bonch-Bruevich G.F. Technical means of study using information technologies: teach. guidances / D. Bonch-Bruevich. – Kyiv: KMPU named after B.D.Grinchenko, 2007. – 44 p. [in Ukrainian]
3. Vorobtsova V.V. The use of information technology in the classroom teaching Ukrainian language and literature / V.V. Vorobtsova // Use of ICT in learning Ukrainian language and literature: scientific-method. guidances / [edited O.V. Chubaruk]. – Bila Cerkva, 2007. – P. 19-24. [in Ukrainian]
4. Galyshnykova E. M. Interactive Smart-boards in teaching process / E. Galyshnykova // Teacher – 2007. – № 4. – P. 8-10. [in Russian]
5. Isaev E.I. Improving the efficiency of learning Psychology through the use of Internet technologies / E. Isaev, A. Friedland. – Tula: Tula State Pedagogical University, 2004. – P. 65-73. [in Russian]
6. Kuznetsov V.V. Technology services of Internet education / V. Kuznetsov. – Tambov: Tambov State University, 2006. – P. 23-35. [in Russian]
7. Pometun O. Interactive learning technology: theory and practice / A. Pometun, L. Pyrozhenko. – K., 2002. – P. 130-134. [in Ukrainian]

УДК 37.378.146

## ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ДОСЯГНЕНЬ БАКАЛАВРІВ ГІРНИЦТВА ЗА ДИСЦИПЛІНАМИ ЗАГАЛЬНО-ІНЖЕНЕРНОЇ ПІДГОТОВКИ

**Т.О. ПИСЬМЕНКОВА**

*У статті наведено підхід до розробки засобів діагностики, що встановлюють рівень досягнень студентів по дисциплінам загально-інженерної підготовки. Введено поняття «похідна компетенція», яка формується шляхом декомпозиції основних компетенцій наведених в освітньо-кваліфікаційній характеристиці бакалавра гірництва. На прикладі дисципліни «Основи теорії транспорту» виділені компетенції, що є результатами (цілями) навчання які підлягають діагностуванню. Запропоновано професійно орієнтовані завдання з дисципліни «Основи теорії транспорту» які використовуються для встановлення рівня досягнень студентів.*

**Ключові слова:** похідні компетенції бакалаврів гірництва, результати навчання, засоби діагностики рівня досягнень студентів, професійно орієнтовані завдання.

### Постановка проблеми

У теперішній час найважливішими завданнями, які вимагають рішення при проектуванні і оновленні освітніх програм, є обґрунтований перегляд і оптимізація змісту навчання, розробка об'єктивних, орієнтованих на ефективне досягнення кінцевих цілей підготовки, процедур діагностики рівня сформованості компетентностей майбутніх фахівців.

В проєкті Закону «Про вищу освіту» зазначено, що система забезпечення вищими навчальними закладами якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) передбачає здійснення процедур і заходів які включають:

забезпечення ефективності процесів і процедур внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти;

визначення принципів та процедур забезпечення якості вищої освіти;

забезпечення наявності оприлюднених критеріїв прийняття рішень відповідно до стандартів та рекомендацій забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти тощо.

Згідно з Європейськими стандартами і рекомендаціями щодо забезпечення якості, оцінювання студентів - один з найважливіших елементів вищої освіти.

Розглядаючи місце та значення загально-інженерної підготовки в програмах бакалаврів гірництва, звертаємо увагу на значимість компетентісного підходу до проектування, реалізації та оцінювання результатів навчання коли взаємоузгоджені дисциплінарні цілі та зміст підготовки, а діагностика результатів навчання пріоритетно орієнтована на досягнення кінцевих цілей підготовки. Загально-інженерна підготовка фахівців повинна забезпечувати набуття компетентностей, що забезпечують фундаментальну, базову професійну підготовку фахівців – системотворчі поняття, уміння практично застосовувати отримані знання, вирішувати комплексні завдання тощо.

Невід'ємною умовою стабільного функціонування й розвитку промислових підприємств, поряд із впровадженням сучасних технологій, високопродуктивного устаткування принципово нового технічного рівня, використанням прогресивних форм організації виробництва, є наявність високопрофесійного кадрового супроводження. Причому вимоги до кваліфікації фахівців, які приймають участь у проектуванні, розробці, виготовленні й експлуатації високопродуктивного сучасного устаткування, що використовується на підприємствах гірничо-металургійного комплексу, постійно зростає у зв'язку з його вдосконалюванням і ускладненням – комплексною механізацією, інтенсифікацією, автоматизацією, комп'ютеризацією тощо.

Загально-інженерні дисципліни є ланкою яка пов'язує дисципліни загальнотеоретичної й спеціальної фахової підготовки.

Дисципліна «Основи теорії транспорту» (обсяг - 4,5 кредити), що в освітніх програмах бакалавра віднесена до дисциплін загально-інженерної підготовки охоплює питання устрою, галузі застосування та вибору параметрів, методів оцінки працездатності і безпеки експлуатації транспортних засобів гірничих підприємств. Фахівець з гірництва, як зазначено в освітньо-кваліфікаційній характеристиці, повинен володіти наступними компетентностями при виконанні професійних завдань на виробництві пов'язаних з експлуатацією транспортних засобів:

забезпечувати розрахунковий вантажообіг транспорту технологічної ланки;

визначати доцільні режими роботи транспортних засобів та обладнання за допомогою відповідних вимірювань, спираючись на результати експлуатаційних розрахунків;

забезпечувати продуктивність навантажувально-розвантажувальних робіт;

забезпечувати безпеку експлуатації транспортних засобів та обладнання, спираючись на чинні правила та нормативи охорони праці.

Конкретизуя кожну компетенцію, що наведена в освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця, вводимо поняття похідної компетенції та шляхом структурної декомпозиції виявляємо похідні компетенції, ті задачі які фахівці повинні виконувати в процесі професійної діяльності:

Таблиця 1

*Похідні компетенції – цілі навчання*

Похідні компетенції	Ступінь складності
класифікувати транспортні засоби	1
будувати конструктивно-функціональну структуру транспортних засобів	2
визначати ступінь досконалості й перспективності транспортних засобів	2
визначати галузь застосування транспорту	2
графічно зображувати розстановку транспортних засобів для різних умов їх експлуатації з використанням узагальнених транспортних схем гірничих підприємств	2
розраховувати силу тяги для переміщення зосереджених вантажів будь-яким способом	2
визначати силу тяги й натяг тягового елемента при переміщенні розподіленого вантажу за траєкторією різноманітної форми	2
оцінювати придатність гнучкого тягового елемента для переміщення розподіленого вантажу в різних умовах експлуатації	3
зображувати принципові схеми та описувати методи виміру експлуатаційних параметрів транспортних засобів	2
експериментально визначати експлуатаційні нормативи засобів транспорту й устаткування гірничих підприємств	3
обробляти результати експериментальних досліджень	3
зображувати принципові схеми приводів привідних ланок різних видів і типів транспортних машин	2
класифікувати режими роботи приводу транспортних засобів для різних умов експлуатації	2
зображувати механічні характеристики двигунів і тягові характеристики транспортних засобів з різними трансмісіями	2
визначати сфери застосування двигунів, гальм, муфт і передач	2
розраховувати необхідну потужність двигунів та ефективність гальм	3
розраховувати поточні й граничні значення тягових і гальмівних зусиль колісних і гусеничних машин у різних умовах експлуатації	3
зображувати принципові схеми привідних блоків різних стаціонарних транспортних засобів	2
використовуючи експлуатаційні нормативи, розраховувати тягові й гальмівну сили, передані на гнучкий тяговий елемент	2
оцінювати величину натягу гнучкого тягового елемента, що забезпечує працездатність привідного блока	3
обирати необхідні нормативи для розрахунків транспортних засобів залежно від призначення та умов експлуатації	2
оцінювати працездатність транспортних засобів при безпечній експлуатації в різних умовах гірничого виробництва	3

Вищезазначені похідні компетенції бакалаврів гірництва, із зазначенням відповідного ступеня складності, розглядаються як прогнозуемі, очікувані результати навчання, що підлягають оцінюванню. Це цілі підготовки за дисципліною орієнтовні на формування професійних компетентностей бакалаврів гірництва.

Аналіз змісту навчальних посібників, методичних рекомендацій та задачників [2-6], де наведені завдання з дисциплін загально-інженерного циклу підготовки, а саме дисциплін транспортного спрямування для бакалаврів гірничих спеціальностей, свідчить про те що зміст завдань не завжди пов'язаний з компетенціями наведеними в професійних стандартах або в освітньо-кваліфікаційній характеристиці, а значить і не пов'язаний з завданнями професійної діяльності. В тих посібниках [2, 3] де завдання пов'язані з професійною діяльністю бакалаврів, не зазначений необхідний ступінь засвоєння компетентностей, що набуваються. Однак автори багатьох наукових робіт [7-10] наголошують на важливості фундаментальних, базових умінь і знань в професійній підготовці фахівців, а тим паче підготовці бакалаврів гірництва, чия діяльність безпосередньо пов'язана з небезпекою для оточуючих. Необхідно щоб саме ступінь засвоєння компетентностей визначав ту глибину навчального матеріалу який надається студентам.

З вище сказаного виникає протиріччя практики, коли значимість та необхідність фундаментальних, базових компетентностей, що забезпечується дисциплінами блоку загально-інженерної підготовки, існує поряд з практичною відсутністю в засобах діагностики необхідного ступеня компетентностей безпосередньо пов'язаних з професійною діяльністю бакалавра гірництва, відсутністю критеріїв оцінювання досягнень студентів, типових методів, алгоритмів рішення професійно-орієнтованих завдань.

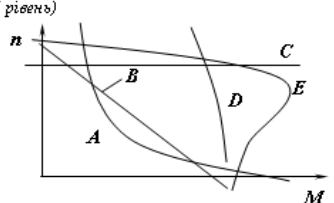
Це фактично означає, що цілі підготовки бакалаврів гірництва не пов'язані з задачами професійної діяльності.

**Мета статті** – запропонувати засоби діагностики, які здатні забезпечити безпосередній зв'язок із кваліфікаційною характеристикою випускника, створюють прозорість цілей та програм підготовки, дозволяють оцінювати здатність студента використовувати знання для рішення професійних задач.

**Виклад основного матеріалу.** Особливо актуальною є оцінка ступеню готовності студентів знаходити, встановлювати та розуміти зв'язок дисциплін загально-інженерної підготовки з виконанням завдань професійної діяльності.

**Білет №**  
**з дисципліни «Основи теорії транспорту»**

1. Встановіть графічну механічну характеристики як що тип двигуна асинхронний (1 рівень)



2. Яке призначення має турбомуфта? (1 рівень)

- трансформація обертового моменту,
- обмеження максимального обертового моменту,
- плавний пуск,
- трансформація та обмеження максимального обертового моменту

3. Визначити миттєву продуктивність, якщо кількість вантажу що постує в часу  $t$  описується  $m = a \times t^c \times e^{k \times t^j}$ ,  $m$  (2 рівень)

- $Q = [c \times t^c + t^{-c}]$
- $Q = [a \times e^{k \times t^j}] \times [c \times t^c + t^{-c}]$
- $Q = [a \times e^{k \times t^j}] \times c$
- $Q = [a \times e^{k \times t^j}] \times [c \times t^c]$

4. Розрахувати потужність приводу стрічкового конвеєра, як що сили тяги для переміщення вантажної гілки  $F_1=100$  кН, порожньої гілки  $F_2=40$  кН номінальна швидкість руху стрічки  $v=2,0$  м/с коефіцієнт режисму  $K_0=1,1$ , к.п.д. приводу  $j=0,9$ . (2 рівень)

- $N=97,78$  кН,
- $N=244,4$  кН,
- $N=342,2$  кН,
- $N=69,3$  кН

5. Знайти співвідношення максимальних сил тяги на зчепці при стапому русі двохосної передньопривідної і задньопривідної машин однакової ваги, рівномірно розподіленого між осями, якщо задані коефіцієнт зчеплення  $\gamma$ , зносотка база  $S$  і висота розташування зчепки  $H$  (3 рівень)

- $F1/F2 = (S - H \times \gamma) / (P + H \times \gamma)$
- $F1/F2 = (S + H \times \gamma) / (P - H \times \gamma)$
- $F1/F2 = (S - H \times \gamma) / (S + H \times \gamma)$
- $F1/F2 = (S + H \times \gamma) / (S - H \times \gamma)$

Рисунок 1 – Приклад засобів діагностики які виносяться на контрольні заходи

За логікою компетентісного підходу, діагностика не повинна зводитися до рішення завдань сутто навчального характеру, що типові для традиційних предметно-орієнтованих моделей педагогічних вимірювань.

Реалізацією компетентісного підходу при проектуванні завдань, що оцінюють рівень сформованості похідних компетентностей з дисципліни «Основи теорії транспорту» у бакалаврів гірництва, є використання компетентностей фахівця відображених в програмі дисципліни, як інформаційної бази для формування засобів діагностики. Типові завдання можуть бути сформульовані як показано в білеті. Білет складається з декількох питань різного рівня складності та містить еталони рішень. Рівень складності завдання залежить від компетентностей (знань, умінь, навичок тощо) які особі необхідно використати для рішення поставленого завдання. На контрольних заходах студенту видаються тільки запитання. Еталон рішення – зразок правильного рішення завдань, є критерієм оцінювання досягнень студентів (рис.2).

Слід відмітити, що виконання студентами завдань I-II ступенів складності свідчить про готовність студентів виконувати репродуктивну та алгоритмічну діяльність. А набуті студентами уміння, знання, навички I-II ступенів необхідні для виконання завдань III ступеня, коли необхідно виконувати евристичну діяльність – розв'язувати типові спеціалізовані задачі, що передбачає застосування положень і методів, і характеризується певною невизначеністю умов. Бакалавр виконує експлуатаційний вид професійної діяльності, що передбачає наявність умінь під час виконання певних задач діяльності тестувати та аналізувати роботу системи з метою виявлення та усунення пошкоджень і знань методів аналізу функціонування системи та методів аналізу, пошуку та усунення пошкоджень,

тому III ступінь складності завдань який використовується при складанні білетів для бакалаврів – максимальний.

Створені засоби діагностики, після обговорення їх змісту та форми з членами підкомісії з гірництва Науково-методичної комісії Міністерства освіти і науки України «Розробка корисних копалин», були запропоновані студентам 3-го курсу напряму підготовки «Гірництво» Державного вищого навчального закладу «Національний гірничий університет». В контрольних заходах приймали участь 44 студента. Оцінка рівня досягнень студентів підраховувалась з урахуванням ступеню складності питання та часу витраченого студентом на рішення запропонованих завдань. Результати оцінювання приведені в таблиці 2.

<b>Еталон рішення Білету №</b>	
1.	E
2.	b, c
3.	Миттєва продуктивність $Q = \frac{dm}{dt}$
	$\frac{dm}{dt} = v * u' + u * v'$
	де $v = a * t^b$ ;
	$u = e^{(ct)}$
	$v' = a * b * t^{(b-1)}$
	$u' = c * e^{(ct)}$
	тоді $Q = [a * e^{(ct)}] * [c * t^b + t^{(b-1)}]$
4.	$N = F_n * v \frac{K_f}{j} = 140 * 2,0 * 1,1 / 0,9 = 342,2 \text{ кВт}$
	де $F_n$ – тягове зусилля привода, кН
	$F_n = F_I + F_{II} = 100 + 40 = 140 \text{ кН}$
5.	Навантаження $N1$ і $N2$ на рушійні сили самохідних машин при реалізації сили тяги
	$M = \frac{P}{2} - F1 \frac{H}{S}$ ;
	$N2 = \frac{P}{2} - F2 \frac{H}{S}$
	де $F1$ і $F2$ – сили тяги на зчепленні,
	максимальні сили тяги на зчепленнях самохідних машин з врахуванням перерозподілу навантаження між осями при реалізації сили тяги
	$F1 = M1 * Y - P(w + i)$ ;
	$F2 = N2 * Y - P(w + i)$ ,
	де $w$ – коефіцієнт опору руху,
	$i$ – уклін траси
	шукане співвідношення
	$F1 / F2 = (S - H * Y) / (S + H * Y)$

Рисунок 2 – Еталон рішення завдань в білеті

Таблиця 2

Результати контрольних заходів

Оцінка за національною шкалою	Студенти, %
5	2,27
4	25
3	52,27
2	22,73

Аналіз даних дозволяє констатувати, що на питання I і II ступенів складності надали 40 студентів. На питання III ступеня складності надали відповідь 19 студентів.

Отримані результати свідчать про невисокий рівень засвоєння базових фундаментальних компетентностей загально-інженерної підготовки, що мають значущу роль у вирішенні професійно-орієнтованих завдань.

Порівняно з контрольними групами в експериментальних групах рівень досягнень студентів на 11,5% нижче. Такі дані свідчать про те, що запропоновані засоби діагностики безпосередньо пов'язані з 100

задачами фахівця на виробництві, вимагають від студентів більш відповідального ставлення до вивчення дисциплін загально-інженерного циклу підготовки.

#### Висновки

Наведені імперичні данні по обмеженій вибірці бакалаврів, не можуть в повній мірі претендувати на переконливе обґрунтування тверджень про невисокий рівень підготовленості студентів за дисциплінами загально-інженерної підготовки та, що всі дисципліни орієнтовані на використання типових розрахунків, алгоритмів рішення відповідних задач не звертаються до професійних завдань.

Однак, запропонований підхід до формування засобів діагностики дозволяє забезпечити безпосередній зв'язок змісту кожної дисципліни та засобів діагностики із кваліфікаційною характеристикою випускника, створюють прозорість цілей та програм підготовки, можливість оцінювати здатність студента використовувати знання для рішення професійних задач. Однак залишається актуальним питання – якими оціночними процедурами необхідно користуватися для того щоб об'єктивно оцінювати рівень навчальних досягнень студентів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Проект Закону «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]: офіц. текст: [від 08 червня 2012 р.]. – К., 2012. – Режим доступу: <http://kpi.ua/attention>
2. Теоретические основы и расчеты транспорта энергоемких производств: учеб. для вузов / [под ред. В.А. Будышевского, А.А. Сулимы]. – Донецк, 1999. – 216 с.
3. Салов В.О. Основы эксплуатационных расчетов транспорта горничих підприємств : навч. посіб. / В.О. Салов. – Д. : НГУ, 2005. – 199с
4. Ренгевич О.О. Эксплуатационные расчеты транспортных комплексов кар'єрів / О.О. Ренгевич, О.В. Денищенко. – Д. : НГУ, 2005. – 99с.
5. Сборник задач по дисциплине «Основы теории транспорта» : уч. пос. / [Н.Я. Биличенко, Е.А. Коровяка, П.А. Дьячков, В.А. Расцветаев]. – Д., Национальный горный университет, 2006. – 151 с.
6. Расчет шахтного локомотивного транспорта: навч. посіб. / [А.А. Ренгевич, А.Н. Коптовец, П.А. Дьячков, Е.А. Коровяка, В.В. Яворская]. – Д., Национальный горный университет, 2007. – 83 с.
7. Півняк Г. Перспективи розвитку вищої технічної освіти в контексті Євроінтеграції / Г. Півняк // Вища освіта України. – 2006. – №1. – С. 64-68.
8. Зінковський Ю. Збереження інженерної кваліфікації – ознака інноваційного суспільства / Ю. Зінковський, Г. Мірських // Вища освіта України. – 2008. – №2. – С. 74-84.
9. Якубов Н. Трансформація парадигми підготовки сучасного інженера – імператив інноваційної економіки / Н. Якубов // Вища школа. – 2012. – №11. – С. 36-43.
10. Зінковський Ю. Інженерія: без чого не можна планувати майбутнє / Ю. Зінковський // Вища школа. – 2014. – №2. – С. 25-36.

#### CITED LITERATURE

1. Draft Law «On Higher Education» [Electronic resource]: Official text: [on June 8, 2012]. – Kyiv, 2012. – Mode of access: <http://kpi.ua/attention>. [in Ukrainian]
2. Theoretical Foundations and calculations of transport energy-intensive industries: a textbook. for schools / [ed. V.A. Budyshevskiy, A.A. Sulyma]. – Donetsk, 1999. – 216 p. [in Russian]
3. Salov V.A. Fundamentals of operating transport calculations of mining companies: teach. guidances. / V. Salov. – D.: NSU, 2005. – 199 p. [in Ukrainian]
4. Rengevych. O. Performance calculations of transport systems quarries / O. Renhevych, O. Denyschenko. – D.: NSU, 2005. – 99 p. [in Ukrainian]
5. Collection of issues on discipline «Fundamentals of the theory of transport»: teach. guidances / [N. Bylychenko, E. Korovjak, P. Dyachkov, V. Rastsvetaev]. – Donetsk National Mining University, 2006. – 151 p. [in Russian]
6. Calculation of mine locomotive transport: teach. guidances / [A. Renhevych, A. Koptovets, P. Dyachkov, E. Korovjak, V. Yavorskaya]. – Donetsk National Mining University, 2007. – 83 p. [in Russian]
7. Pivnyak G. Prospects for the development of higher technical education in the context of European integration / G. Pivnyak // Higher Education of Ukraine. – 2006. – №1. – P. 64-68. [in Ukrainian]
8. Zinkovsky Yu. Saving engineering qualifications - a sign of an innovative society / Yu. Zinkovsky, H. Mirsky // Higher Education of Ukraine. – 2008. – №2. – P. 74-84. [in Ukrainian]
9. Yakubov N. Transformation training paradigm of modern engineering - the imperative of innovation economics / N. Yakubov // High School. – 2012. – №11. – P. 36-43. [in Ukrainian]
10. Zinkovsky Yu. Engineering: without which it is impossible to plan for the future / Yu. Zinkovsky // High School. – 2014. – №2. – P. 25-36. [in Ukrainian]

УДК 37.013.42:316.47

## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З МАРКЕТИНГУ

**Ю.М. МЕНДРУХ**

*У статті розроблено поняття «комунікативна компетентність фахівця з маркетингу», структуру вказаної компетентності та методику формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця з маркетингу.*

*Ключові слова:* комунікативна компетентність, структура комунікативної компетентності, методика формування комунікативної компетентності.

**Постановка проблеми.** Теоретичні проблеми спілкування широко досліджені у роботах Б.Ананьева, О.Бодальова, Ю.Жукова, О.Леонтьєва, Б.Ломова, М.Кагана, А.Мудрика, Б.Паригіна. У



працях Б.Ломова, М.Лісіної, Є.Руденського, Г.Андрєєвої, В.Панферова, Є.Єрастова, Л.Долинської розкриваються структура, функції та види спілкування. О.Леонтєв, В.Кан-Калик, Н.Творогова, А.Мудрик, А.Капська, А.Годлевська, Т.Шепеленко, досліджують комунікативні уміння фахівців різних галузей. У працях І.Руденко, Т.Аргентової, А.Коротаєва і Т.Тамбовцева, В.Кан-Калика, Г.Ковальова, М.Коваля, В.Галузяка, С.Капітанець, М.Мерліна, Г.Мешко розглянуто різні наукові підходи до розробки класифікацій стилів спілкування та їх структури. Проблемі дослідження комунікативної компетентності присвячено праці таких вітчизняних та російських науковців як Ю.Ємельянов, В.Захаров, М.Заброцький, С.Максименко, Л.Петровська, С. Петрушин, а також роботи західних дослідників К.Ларсона, Ф.Бекланда, М.Редмонда, А.Барбора, Дж.Вімана, Б.Шпіцберга. Поняття «комунікативна компетентність» у різних професійних контекстах розглядається у дослідженнях С.Александрової, Т.Бутенко, С.Гамідової, Т.Ганніченко, Є.Герасименко, Д.Годлевської, Г.Данченко, О.Жирун, Н.Завіниченко, О.Загородної, С.Курашевої, В.Назаренка, Є.Проворової, Є.Прозорової, С.Резнік, М.Тимофієвої, В.Черевко, І.Чічікіна. Однак існуючі дослідження не розкривають особливостей, умов та шляхів формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця з маркетингу.

З огляду на викладене, **метою** нашої роботи є обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику формування комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів з маркетингу.

Досягнення поставленої мети передбачало вирішення таких **завдань**: розробити поняття «комунікативна компетентність фахівця з маркетингу», розробити структуру вказаної компетентності, розробити та експериментально перевірити методику формування комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів з маркетингу.

**Виклад основного матеріалу.** Як показали результати аналізу наукових досліджень існують різні наукові підходи щодо розуміння сутності поняття «комунікативна компетентність». Так, Н.Завіниченко, ґрунтуючись на положеннях Ю.Ємельянова та Л.Петровської, розглядає комунікативну компетентність практичного психолога як засновану на знаннях та чуттєвому досвіді здатність орієнтуватися у ситуаціях професійного спілкування, розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки, фрустрації, як свої власні, так і партнерів спілкування, рівень оволодіння ним технологією та психотехнікою спілкування [2, с.41]. На думку В.Черевко комунікативна компетентність менеджера визначається як інтегральна якість його особистості, яка синтезує в собі загальну культуру спілкування і її специфічні прояви в професійній управлінській діяльності [4, с.70]. Є.Герасименко досліджує професійну комунікативну компетентність менеджера туризму і розглядає комунікативну компетентність як морально-психологічну категорію, яка регулює всю систему ставлення людини до природного та соціального світу. Під комунікативною компетентністю вона розуміє здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми [1, с.31]. На нашу думку, існуючі відмінності у підходах до визначення поняття «комунікативна компетентність» обумовлені, в першу чергу, професійним контекстом діяльності фахівця. Особливості професійного спілкування фахівця з маркетингу випливають з специфіки його професійних завдань, до кола яких належать, наприклад, формування партнерських відносин, надання консультативних послуг з широкого кола професійних питань, організація та проведення переговорів тощо. Отже, комунікативну компетентність фахівця з маркетингу можна розглядати як інтегральну якість особистості, яка виявляється у здатності орієнтуватись у різноманітних ситуаціях професійного спілкування, встановлювати та підтримувати емоційний та діяльнісний контакти з партнерами зі спілкування та досягати поставленої мети комунікації.

Аналіз психолого-педагогічної літератури також впевнив нас у відсутності єдності думок щодо структури комунікативної компетентності фахівця. Особливості професійного спілкування зумовлюють необхідність формування саме тих компонентів комунікативної компетентності, які забезпечують ефективну реалізацію професійних завдань. Отже, у структурі досліджуваного виду комунікативної компетентності ми виділяємо наступні компоненти: мотиваційно-особистісний, когнітивний та поведінково-діяльнісний.

Розглянемо кожен із компонентів структури комунікативної компетентності майбутніх фахівців з маркетингу. Так, мотиваційно-особистісний компонент містить:

- мотиви, що спонукають до ефективної комунікативної діяльності;
- здібності, які визначають успішність оволодіння комунікативною компетентністю;
- ціннісні орієнтації маркетолога, які виявляються у його ставленні до особистості співрозмовника, власної особистості, виконання професійних обов'язків.

Когнітивний компонент структури передбачає:

- знання про сутність, структуру, функції, стилі, закони та особливості спілкування взагалі та професійного зокрема;

- знання про комунікативні вміння фахівця з маркетингу та їх характеристики;
- знання про механізми соціальної перцепції;
- знання з методів впливу на інших людей.

Поведінково-діяльнісний компонент характеризується:

- комунікативними вміннями (уміння вербальної комунікації (виразність, доступність, правильність мовлення); уміння невербальної комунікації (адекватне використання оптико-кінетичних, паралінгвістичних, екстралінгвістичних та проксемічних засобів спілкування); уміння слухати; уміння використовувати систему “пристосувань” у спілкуванні, уміння соціальної перцепції (самосприйняття та сприйняття інших));

- рефлексивними вміннями (уміння аналізувати власні індивідуально-психологічні особливості, оцінювати власний психічний стан та власну поведінку (тобто уміння саморефлексії), уміння аналізувати ситуацію, яка має відбутися за вашою участю, що передбачає аналіз власних позицій та варіантів поведінки, позицій та можливих варіантів поведінки інших учасників ситуації щоб спрогнозувати процес та результат комунікації (тобто уміння здійснювати проєктивну рефлексію); уміння аналізувати минулу ситуацію (ретроспективна рефлексія));

- організаційно-управлінськими вміннями (уміння встановлювати особистісні та ділові стосунки з усіма партнерами по спілкуванню; уміння ефективної саморепрезентації; уміння організувати індивідуальні, групові, колективні форми роботи з партнерами).

Розроблена нами методика формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців з маркетингу передбачає реалізацію чотирьох етапів, кожен з яких має певну мету та вирішує відповідні завдання. Перший етап – оволодіння знаннями з професійного спілкування; другий етап – оволодіння системою умінь, необхідних для здійснення ефективного професійного спілкування; третій етап – удосконалення набутих знань і умінь у процесі реалізації фрагменту професійної діяльності; четвертий етап – аналіз труднощів і недоліків професійного спілкування.

Реалізація методики у першу чергу здійснювалась у процесі вивчення студентами факультету управління персоналом та маркетингу дисципліни “Психологія спілкування”. Вказана дисципліна охоплює 108 годин, з яких 8 годин – лекції, 28 годин – практичні заняття, 40 годин – самостійна робота, 32 години – індивідуальна робота. Зміст цієї дисципліни містить такі теми: “Загальна характеристика процесу спілкування”, “Комунікативна сторона спілкування”, “Інтерактивна сторона спілкування”, “Перцептивна сторона спілкування”, “Основи емоційної саморегуляції в процесі спілкування”, “Педагогічне спілкування”, “Психологія ділового спілкування”. Формування комунікативної компетентності у процесі вивчення вказаної дисципліни здійснювалось у свою чергу два етапи.

Мета першого з визначених нами етапів полягає в формуванні когнітивного компоненту комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів з маркетингу. Досягнення вказаної мети передбачає вирішення таких завдань: оволодіти понятійно-термінологічним апаратом сфери спілкування та системою знань з проблеми професійного спілкування; вивчити та усвідомити характеристики ефективного професійного спілкування. На початку цього етапу студентам пропонуються спеціально відібрані кейси [3, с. 62-69, 112-116, 165-167, 195-234, 281-290, 314-340], робота над якими сприяє оволодінню понятійно-термінологічним апаратом та засвоєнню системи знань з проблеми професійного спілкування. Опрацювання студентами запропонованих кейсів відбувалось у процесі вивчення теми «Загальна характеристика процесу спілкування». Після закінчення роботи над кейсами студенти переходили до обговорення проблемних питань з теоретичних аспектів спілкування. Наступним кроком було моделювання та аналіз таких ситуацій професійної взаємодії як “Знайомство щойно призначеного начальника відділу маркетингу з підлеглими”, “Знайомство з потенційними партнерами”, “Презентація фірми”, “Ділова зустріч”, “Переговори з замовником маркетингових послуг”, “Інтерв’ю”.

У процесі реалізації методики ми приділяли увагу зв’язку роботи студентів на практичному занятті та у процесі самостійної та індивідуально-консультативної роботи. Так, у процесі самостійної роботи студенти вивчали наукову літературу та склали блок-схеми на основі її опрацювання. Відповідно до програми курсу студентам було запропоноване таке індивідуальне завдання як підготовка до інтерв’ю. Ефективність практичного заняття та виконання студентами завдань самостійної роботи на належному рівні були забезпечені індивідуально-консультативною роботою.

Другий етап мав на меті оволодіння майбутніми фахівцями комунікативними, рефлексивними та організаційно-управлінськими вміннями для здійснення ефективного професійного спілкування. Відповідно до вказаної мети нами були визначені наступні завдання цього етапу формування комунікативної компетентності у майбутніх фахівців з маркетингу: усвідомлення неефективних зразків комунікативної поведінки; оволодіння комунікативними, рефлексивними і організаційно-управлінськими вміннями; засвоєння патернів ефективної комунікативної поведінки.

Цей етап діяльності студентів з оволодіння комунікативною компетентністю охоплював 12 практичних занять з курсу “Психологія спілкування”. Так, на наступних практичних заняттях розглядалася комунікативна сторона спілкування, тому нами було запропоновано студентам комплекс вправ, спрямованих на розвиток мовлення та умінь володіти невербальними засобами спілкування. До цієї групи увійшли вправи, спрямовані на формування у майбутніх фахівців техніки мовлення,

розвиток інтонаційної виразності мовлення, лексичної компетентності, мовної компетентності, мовленнєвого спілкування, мімічної та пантомімічної виразності, умінь невербального спілкування, а також умінь слухання.

Під час виконання завдань самостійної роботи студенти вивчали літературні джерела та склали опорні конспекти і блок-схеми. Згідно з програмою навчальної дисципліни «Психологія спілкування» студенти отримали завдання проаналізувати вміння викладачів університету використовувати невербальні засоби комунікації (міміку, жести, рухи в аудиторії) за спеціально розробленою нами схемою спостереження. Результати виконання цього завдання повідомлялись на етапі проведення індивідуальних консультацій зі студентами.

На практичних заняттях, які були присвячені вивченню теми «Перцептивна складова спілкування», студентам було запропоновано комплекс вправ на розвиток уваги та спостережливості, а також на формування умінь соціальної перцепції.

У процесі самостійної роботи студенти вивчали першоджерела та ознайомились з додатковою літературою. Також особливу увагу ми звернули на розробку складників іміджу фахівця з маркетингу. Студенти описували письмово, а потім усно повідомляли про ті складники комунікативної компетентності фахівця з маркетингу, які входять й до структури професійного іміджу.

На наступних практичних заняттях, студентам було запропоновано вправи, спрямовані на подолання бар'єрів у спілкуванні, удосконалення навичок асертивної поведінки майбутніх фахівців з маркетингу, формування умінь прилаштовуватись до партнера зі спілкування та розвиток умінь емоційної саморегуляції.

Метою третього етапу реалізації методики є вдосконалення набутих знань і умінь. Отже, студентам була запропонована ділова гра «Організація служби маркетингу на підприємстві», яку було адаптовано до мети та завдань нашого дослідження і проведено під час практичних занять з теми «Психологія ділового спілкування». Проведення вказаної ділової гри завершило реалізацію розробленої нами методики з формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців з маркетингу під час вивчення дисципліни «Психологія спілкування».

У подальшому формування комунікативної компетентності було здійснено у процесі вивчення студентами дисципліни «Методика викладання економіки». Під час цього етапу реалізації методики було здійснено аналіз труднощів і недоліків професійного спілкування. Результати аналізу змісту дисципліни, а також форм і методів навчання дозволили нам розробити спеціальні завдання для студентів, які передбачали проведення аналізу спілкування майбутніх фахівців з маркетингу на основі спеціально розроблених схем, згідно яких студенти повинні були оцінити за заданою шкалою прояви комунікативної компетентності фахівців, які свідчать про той чи інший рівень сформованості складників вказаної компетентності. Далі студенти аналізували недоліки власного спілкування, а на заключному етапі формування комунікативної компетентності майбутні фахівці представили індивідуально підготовлений публічний виступ під час практичного заняття з теми «Дискусія як метод активізації пізнавальної діяльності». Аудиторії слухачів було запропоновано оцінити виступ кожного студента, заповнивши бланк «Оцінка публічного виступу».

Отримані результати реалізації вказаної методики на факультеті управління персоналом та маркетингу свідчать про зростання рівнів сформованості складників комунікативної компетентності. Так, наприклад, спостерігається значний приріст сформованості мовленнєвих здібностей студентів, адже кількість студентів, які демонструють ясну і чітку артикуляцію на дуже високому рівні, збільшилась на 24% (з 21% до 25%); студентів, які демонструють дуже високий рівень сформованості такої якості як логічність побудови й викладу висловлювання, на 16% (з 14% до 30%). Також позитивно є динаміка змін рівнів знань. Кількість студентів, які володіють знаннями на творчому рівні засвоєння, збільшилась на 18% (з 1% до 19%). Спостерігається також значне зростання рівнів сформованості комунікативних умінь майбутніх фахівців з маркетингу. Наприклад, кількість студентів, які мають рівень достатньої сформованості (високий) умінь володіти мовленнєвими засобами спілкування зросла на 16% (з 11% до 27%).

**Висновки.** Отже, результати дослідно-експериментальної роботи впевнили нас у доцільності використання запропонованої методики формування комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів з маркетингу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Герасименко Е. П. Развитие профессиональной коммуникативной компетентности студентов туристского вуза в процессе обучения публичным устным коммуникациям: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. П. Герасименко. – М., 2004. – 182с.
2. Завіниченко Н.Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього психолога системи освіти: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.Б. Завіниченко. – К., 2003. – 229с.
3. Збірник міні-кейсів з дисципліни «Комунікативні процеси у навчанні» / [Л.О.Савенкова, В.М.Приходько, Л.А.Медвідь та ін.]; за заг. ред. Л.О.Савенкової, В.М.Приходько. – К.:КНЕУ, 2009. – 343с.
4. Черевко В.П. Формування комунікативної компетентності менеджера у процесі професійної підготовки: автореф. дис. .... канд. психол. наук / В.П. Черевко. – К, 2001. – 27с.

#### CITED LITERATURE

1. Herasimenko E.P. Razvitie professionalnoi kommunikativnoi kompetentnosti studentov turistskogo vuza v protsesse obuchenia publicnym ustnym kommunikatsiam [Development of Communication Competence of Tourism University Students in Course of Teaching Public Speaking]: dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.08 / E.P. Herasimenko. – Moscow, 2004. – 182p. (In Russ.)

2. Zavyuchenko N.B. Osoblyvosti rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnjoho psyholoha systemy osvity [Peculiarities of Prospective Educational Psychologist's Communication Competence Development]: dis. ... cand. psychol. sciences: 19.00.07 / N.B. Zavyuchenko. – Kyiv, 2003. – 229p. (In Ukr.)

3. Zbirnyk mini-keisiv z dystsypliny "Komunikatyvni protsesy u navchanni" [Collection of mini-cases for the course "Communication Processes in Education"] / [Savenkova, L.O., Pryhodko, V.M., Medvid, L.A and others]. – Kyiv, KNEU, 2009. – 343p (In Ukr.)

4. Cherevko V.P. Formuvannya komunikatyvnoi kompetentnosti menedzera u protsesi profesijnoi pidhotovky [Formation of Communication Competence of a Manager in Course of Professional Education]: avtoref. dis. ... cand. psychol. sciences / V.P. Cherevko. – Kyiv, 2001. – 27 p. (In Ukr.)

УДК: 378

## СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЗАСОБАМИ ВІРТУАЛЬНОЇ ЕКСКУРСІЇ У ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

**А.А. ЛИНОВИЦЬКА**

*У статті йдеться про віртуальні екскурсії як однієї з форм організації навчального процесу. Дається визначення поняттю віртуальний музей, виділяються його характерні риси. Обґрунтовуються переваги використання інформаційних технологій під час професійної підготовки фахівців образотворчого мистецтва.*

*Ключові слова.* Віртуальна екскурсія, навчальний процес, інформаційні технології.

**Постановка проблеми.** Оновлення усіх ланок життя в умовах ринкової економіки зумовлює посилену увагу до професійної підготовки майбутніх фахівців образотворчого мистецтва, формування у них соціальної та трудової активності. В результаті традиційне навчання, у центрі якого знаходиться активний викладач, а студенти мовчки сприймають матеріал, слухають пояснення на лекціях або звітують на семінарських і практичних заняттях, виконують контрольні завдання, складають заліки, іспити, одержують оцінки за ті знання і навички, які набули у процесі навчання, не відповідає вимогам сьогодення. Такий вибір навчальних методів є радше звичкою, аніж обміркованим рішенням, мотивованим навчальними цілями курсу та потребами щоденного змісту професійної підготовки фахівців образотворчого мистецтва.

Тому проблема зміни парадигми навчання від «об'єкт-суб'єктної» на «суб'єкт-суб'єктну» є надзвичайно актуальною у даний час. Вирішенню цієї проблеми сприяє використання сучасних педагогічних технологій, популярним серед яких є навчання із залученням інформаційних технологій, а саме віртуальних екскурсій по музеям світу, що розвивають творчий потенціал, художньо-естетичний смак та активізують мислення студентів.

Метою статті є розгляд та рекомендації щодо впровадження віртуальних екскурсій для підвищення ефективності проведення навчальних занять під час професійної підготовки фахівців образотворчого мистецтва у вищій школі. Актуальність дослідження та мета зумовили основні завдання статті – визначити сутність віртуальних музеїв та довести ефективність організації навчального процесу засобами віртуальної екскурсії.

Питанню впровадження інформаційних технологій у вищій школі свої роботи присвятили Н. Артікуца, Л. Буркова, Т. Дуткевич, Н. Заячківська, Т. Ліщук, В. Садикова, З. Тагірова та ін.

Тема віртуальних музеїв порушена в дисертаціях фахівців у галузі музеєзнавства Е. Акуліча, О. Беззубової, А. Грінкевича, Т. Гафар, Е. Єременко, О. Сапанжі, М. Каулен, М. Кряжевських, В. Саркісова, в галузі культурології Т. Максимовою.

Віртуальні музеї є об'єктом численних досліджень за кордоном, особливо в Італії, у Франції та в англоговних країнах. Наприклад, роботи Е. Боначіні, Ф. Антінуці, Д. Боуен, Р. Хаукі та ін.

**Виклад основного матеріалу.** У зв'язку з впровадженням інформаційних технологій у навчально-виховний процес змінилися освітні цілі. Акцент змістився з «засвоєння знань» на формування «компетентностей», відбувається переорієнтація на компетентнісний підхід. Тобто головним завданням навчання стає не передача певної суми знань, а формування умінь отримувати і обробляти інформацію, формування навичок мислення високого рівня: аналізувати, синтезувати, оцінювати. Все це вимагає впровадження в навчальний процес вищої школи інформаційних технологій – сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, опрацювання, передачі, подання інформації за допомогою комп'ютерів та комп'ютерних комунікацій.

У свою чергу, відомий канадський соціолог і теоретик М. Маклюен у своїх дослідженнях зробив аналіз комунікації: «Світ, в якому ми живемо сьогодні, стає все більш залежним від інформаційних технологій. Вони широко, інтенсивно та ефективно використовуються людиною у всіх сферах діяльності. Для мільйонів людей комп'ютер перетворився на звичний атрибут повсякденного життя, став незамінним помічником в навчанні, в роботі та відпочинку. Інформатизація всіх сфер життя суспільства призвела до появи нової категорії культури – інформаційної» [1, с. 135].

Саме про віртуальні екскурсії як однієї із форм організації начального процесу у вищій школі в цій статті й піде мова.

Екскурсія супроводжує нас усе життя, стає частиною педагогічного процесу, приймаючи на себе функції освіти і виховання людини, формування її світогляду. Педагогічний ж потенціал освітніх екскурсій величезний: саме освітні екскурсії дають молодому поколінню можливість для підвищення свого інтелектуального рівня, розвитку спостережливості, здатності сприймати красу навколишнього світу, є однією з форм поєднання навчання з життям, з практикою, важливим засобом активізації навчального процесу.

У процесі колективної екскурсійної діяльності у молоді формуються вміння колективно діяти, вживатися в навколишнє середовище як природне, так і соціальне.

У Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва проведення віртуальних екскурсій стало традицією. Екскурсійна робота в навчальному закладі носить системний, плановий характер, має тісний зв'язок з навчальними програмами дисциплін.

Мета відвідування віртуальних музеїв: активізація пізнавальної, творчої, соціальної діяльності студентів та викладачів ВНЗ з вивчення історії зарубіжного мистецтва, історії українського та сучасного мистецтва через формування єдиного культурно-інформаційного простору між учасниками проекту.

Завдання віртуального музею сприяти формуванню системи художніх та духовних цінностей фахівця образотворчого мистецтва.

Разом з тим, не завжди зовнішні та особисті фактори дозволяють реалізувати намічений план і провести екскурсію по обраній темі. Складно в досить короткий термін в межах пішої екскурсії познайомитися з різними об'єктами, що представляють ту чи іншу тему, так як ті знаходяться на значних відстанях один від одного, що веде до втоми студентів і різкого зниження сприйняття матеріалу, втрати інтересу до представлених експонатів. Виїзд на будь-яку екскурсію за межі міста вимагає значних матеріальних ресурсів.

Отже, що робити, якщо студент мріє відвідати найбільші світові музеї: Лувр у Франції, Ермітаж в Росії, Національну галерею мистецтв в США, Єгипетський музей, Британський музей. Саме ці та багато інших музеїв в мережі Інтернет представляють найбільші віртуальні екскурсії. Все більше міст світу пропонують відвідувачам мережі Інтернет здійснити віртуальну подорож за своїми вулицями і площами. Великі підприємства використовують таку можливість, щоб як можна ефективніше презентувати свою діяльність.

Відповідно «Словнику актуальних музейних термінів» під «віртуальним музеєм» розуміється створена за допомогою комп'ютерних технологій модель *вигаданого музею*, існуючого виключно у віртуальному просторі [2, с. 48].

Термін «віртуальний» походить від латинського слова *virtus* – потенційний, можливий. Перші віртуальні музеї з'явилися в Інтернеті в 1991 році. Вони були невеликими сайтами з інформацією про сам музей, про його географічне положення та режим роботи. Надалі на сторінках віртуальних музеїв з'явилися віртуальні експозиції. Багато музеїв створювали декілька віртуальних експозицій та об'єднували їх у віртуальні екскурсії. Нині кількість і глибина викладеного матеріалу, доступного через мережу Інтернет, безперервно росте, і можливо, вже через декілька років свої власні віртуальні екскурсії матимуть усі музеї світу [3, с. 6].

Віртуальні екскурсії – один з найбільш ефективних і переконливих способів подання інформації, оскільки вони створюють у глядача повну ілюзію присутності. Віртуальна екскурсія – це мультимедійна фотопанорама, в яку можна помістити відео, графіку, текст, посилання. Але на відміну від відео або звичайною серії фотографій, віртуальні екскурсії є інтерактивними. Так, в ході подорожі можна наблизити або віддалити який-небудь об'єкт, детально розглянути окремі деталі інтер'єру, наблизитися до обраної точки або віддалитися від неї і т.п. [4, с. 301- 317].

На сайті Ермітажу можна «підходити з лупою до картини і вивчати деталі, манеру письма, техніку художника». Важко уявити собі людину, яка, маючи на меті ознайомитися з розвитком дитячого портрета у світовому живописі, бігає із залу в зал по всьому музею у пошуках зображень дітей. А на сайті Ермітажу або Лувру це робиться двома клацаннями миші.

У віртуальному музеї можна зупинитися на якомусь місці тривалий час, розглядаючи та вивчаючи оточуючі експонати, а можна швидко переміститися в ті зали, які дійсно необхідні для вивчення заданої теми.

Віртуальна екскурсія, звичайно, не замінить особистої присутності, але дозволить отримати досить повне враження про досліджувану пам'ятку мистецтва. Ряд переваг віртуальної екскурсії:

- не покидаючи навчального аудиторії можна відвідати та ознайомитися з шедеврами мистецтва, розташованими за межами міста і навіть країни;
- за одну академічну годину можна відвідати кілька музеїв;

- автоматизація обробки інформації про досліджувану пам'ятку мистецтва підвищує продуктивність роботи студентів;
- доступність, можливість повторного перегляду, наочність;
- в ході екскурсії студенти не тільки споглядають пам'ятки мистецтва, а також можуть детальніше прочитати необхідну інформацію, оволодівають практичними навичками самостійного спостереження і аналізу;
- проведення віртуальних екскурсій сприяє більш глибокому закріпленню знань з історії мистецтва;
- підвищення ІКТ-компетентності учасників проекту за допомогою використання інформаційних технологій.
- підвищення мотивації студентів до вивчення історії мистецтва
- удосконалення навичок самостійної роботи студентів, розвиток їх творчої ініціативи;
- формування соціальної активності та інформаційної культури.

На початку навчального заняття викладачу необхідно провести зі студентами вступну бесіду, відзначаючи цілі та завдання подорожі, запропонувати підготувати маршрутні листи, а також направити увагу студентів на способи навігації по сайту.

Під час Інтернет-екскурсії студентам можна запропонувати законспектувати цікаві моменти, скопіювати потрібні матеріали в свої папки. Закінчується екскурсія обов'язково підсумковою бесідою, під час якої ми разом зі студентами узагальнюємо побачене і почуте, виділяючи важливі моменти. По завершенню вивчення змістового модуля студенти отримують тестові завдання для закріплення пройденого матеріалу.

Віртуальна екскурсія реалізує принципи сучасної педагогічної діяльності: принцип компетентнісного підходу – отримання високого результату через діяльність студентів, принцип пізнавальної діяльності - через самостійну, творчу діяльність до отримання нового знання.

А якщо ми навчимо студентів не тільки працювати, вчитися, долати труднощі, але й отримувати від цього задоволення, отже основну мету, що ставиться перед освітою, ми виконуємо.

Висновки. Отже, ми можемо зробити висновок, віртуальні екскурсії можуть з успіхом використовуватися під час професійної підготовки фахівців образотворчого мистецтва. Тому саме застосування інформаційних технологій сприятиме розвитку інтересу до навчання, що дасть змогу значно підвищити рівень знань студентів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Маклюэн Г. М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека / Г. М. Маклюэн; [пер. с англ. В. Николаева; закл. ст. М. Вавилова]. – М.: Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. – 464 с.
2. Каулен М. Е. Словарь актуальных музейных терминов / М. Е. Каулен, А.А. Сундиева // Музей. – 2009. – № 5. – С. 68.
3. Лебедев А. В. Виртуальные музеи и виртуализация музея / А. В. Лебедев // Мир музея. – 2010. – № 10. – С. 5-9;
4. Суркова К. В. Образование в контексте виртуализации музея / К. В. Суркова // Музейная епистема. – СПб.: СПбГУ, 2009. – 410 с.

#### CITED LITERATURE

1. McLuhan G. M. Media Understanding: External expansion of a person / G. M. McLuhan; [translated from English V. Nikolaev; saves list. M. Vavilov]. – Moscow: Zhukovsky: «CANON-press-C», «Kuchkovo pole», 2003. – 464 p. [in Russian]
2. Kaul M. E. Glossary of relevant museum terms / M. E. Kaul, A.A. Sundieva // Museum. – 2009. – № 5. – P. 68. [in Russian]
3. Lebedev A.B. Virtual museums and museum virtualization / A. Lebedev // World Museum. – 2010. – № 10. – P. 5-9. [in Russian]
4. Surkov K.V. Education in the context of Museum virtualization / K.V. Surkov // Museum epistema. – St. Petersburg: State University, 2009. – 410 p. [in Russian]

УДК 371.134.377:378.6[658:658.589](045).

## ДІАГНОСТИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МЕНЕДЖМЕНТУ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

### І. Р. ГІНСІРОВСЬКА

*У статті проаналізовано систему підготовки майбутніх фахівців з менеджменту до інноваційної професійної діяльності у вищих технічних навчальних закладах. Розглянуто компоненти, критерії та рівні готовності майбутніх інженерних та управлінських кадрів до даного виду діяльності. Здійснено трактування базових понять. Доведено необхідність розробки діагностики підготовки майбутніх фахівців з менеджменту до інноваційної професійної діяльності у вищих технічних навчальних закладах.*

*Ключові слова: діагностика, компоненти, критерії, рівні готовності, фахівці з менеджменту, інноваційна професійна діяльність, інженерні та управлінські кадри.*

**Постановка проблеми.** Зважаючи на науково-технічний прогрес та потреби суспільства сьогодні зростають вимоги до фахівців з менеджменту щодо їх здатності до саморозвитку та успішної професійної самореалізації. Сучасні світові тенденції та зміни, що відбуваються в управлінні, зумовлюють необхідність посилення вимог до професійної підготовки керівників, їхніх знань, умінь,

компетентності, особистісних якостей [1, с. 4]. Для забезпечення ефективної роботи сучасного підприємства чи фірми висококваліфікований менеджер повинен якісно здійснювати організацію та управління діяльністю інженерних кадрів. Сьогодні фахівець з менеджменту повинен бачити нове й перспективне, вносити зміни в традиційні форми та засоби виробництва, проектувати його розвиток з урахуванням законів ринкової економіки [4, с. 4]. За таких умов посилюються вимоги до організації навчально-виховного процесу, передусім до фахівців з менеджменту у вищих технічних навчальних закладах у напрямку впровадження новітніх технологій навчання, удосконалення змістового наповнення навчальних дисциплін, розвитку креативних якостей студентів тощо.

Реалізація новітніх підходів до підготовки майбутніх фахівців з менеджменту дає змогу забезпечити розвиток таких компетентностей: знання іноземних мов, що забезпечує можливість налагоджувати взаємозв'язки з іноземними партнерами; здатність проводити колективні наради та переговори; вміння організувати сприятливий мікроклімат у колективі, вирішувати конфлікти; вміння створити інноваційний проект та об'єктивно його оцінити; забезпечувати об'єктивну оцінку та розвиток власного освітньо-професійного, інтелектуального потенціалу; відстежувати й використовувати новітні наукові та технічні досягнення у сфері інноваційної діяльності; вміння створити імідж керівника. Проте цим питанням у вищих технічних навчальних закладах не приділяється достатньо уваги.

Аналіз проблеми підготовки майбутніх фахівців з менеджменту до інноваційної професійної діяльності у вищих технічних навчальних закладах дав змогу виявити протиріччя між сучасними вимогами до професійної компетентності управлінських кадрів та відсутністю системи діагностики їх підготовки. Ця суперечність залишаються невирішеною як у педагогічній теорії, так і в практиці та потребує подальшого дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема підготовки фахівців з менеджменту у вищих навчальних закладах є предметом численних наукових досліджень. Обґрунтування інноваційних освітніх технологій у професійній підготовці працівників представлено у роботах М. Гриньової, І. Дичківської, М. Кларіна, Г. Лаврентьєва, О. Пометун, Л. Романишиної, С. Сисоевої та ін. Організація навчально-виховного процесу у вищих технічних навчальних закладах досліджувалася Ю. Зінковським, Н. Ничкало, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИМ тощо.

Проблеми підготовки майбутніх фахівців управлінської сфери були предметом дослідження в працях Г. Єльнікової, В. Лугового, В. Олійника, В. Пікельної, Є. Хрикова, а безпосередньо менеджерів – О. Віханського, Л. Влодарської-Золи, О. Глузмана, П. Друкера, В. Зінова, Е. Короткова, А. Поршнева, Т. Сорочан, Р. Фатхутдінова, Є. Хрикова, Г. Щокіна та ін.

Значна кількість дослідників вивчали питання теорії управління (М. Вудкок, П. Друкер, М. Мескон, У. Моррис, Г. Саймон, А. Смолкін, Ф. Тейлор, Л. Трейсі, А. Файоль, Р. Фатхутдінов) та управлінської діяльності (В. Алфімов, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Луговий, В. Олійник, В. Пікельна, Т. Сорочан, Є. Хриков); теорії менеджменту (І. Герчикова, М. Мескон, Ф. Хедоури) та інноваційного менеджменту (Г. Клейнер, Р. Фатхутдінов).

На проблемах інновацій та підготовки майбутніх фахівців до інноваційної діяльності в процесі отримання професійної освіти акцентують увагу у своїх дослідженнях О. Балакірев, Л. Ващенко, І. Гавриш, Л. Даниленко, Н. Клокар, О. Козлова, Ю. Максимов, Г. Овчиннікова, М. Піскарьова, Є. Печерська, Л. Подимова, В. Сластьонін, Л. Чернова, А. Шлома та інші науковці.

У дослідженнях українських педагогів проблеми формування готовності до інноваційної діяльності вирішуються переважно науковцями у галузі педагогічної освіти (І. Богданова, І. Гавриш, Т. Демиденко, В. Паламарчук тощо). На сьогодні проблема підготовки фахівців з менеджменту до інноваційної професійної діяльності у вищих технічних навчальних закладах є актуальною та потребує подальшого дослідження. Зокрема, вважаємо необхідним здійснення діагностики підготовки майбутніх управлінських кадрів до даного виду діяльності.

**Мета статті:** розробити систему діагностики підготовки майбутніх фахівців з менеджменту до інноваційної професійної діяльності у вищих технічних навчальних закладах.

**Завдання статті:** з'ясувати компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх управлінських кадрів до інноваційної професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, а також емпіричні дослідження, зазначимо, що готовність майбутніх фахівців з менеджменту до інноваційної професійної діяльності у вищих технічних навчальних закладах є складною характеристикою особистості, яка містить систему потреб, мотивів, умінь і навичок, що забезпечують можливість успішно здійснювати дану діяльність, аналізувати її результати, вносити корективи.

Внаслідок здійснення аналізу теоретичних джерел та емпіричних досліджень визначено компоненти підготовки майбутніх фахівців з менеджменту до інноваційної професійної діяльності, а на її основі – критерії, показники рівнів готовності до її організації.

У діагностиці підготовки майбутніх фахівців з менеджменту до інноваційної професійної діяльності у вищих технічних навчальних закладах виділено чотири компоненти: *мотиваційно-цільовий, пізнавально-інформаційний, комунікативно-харизматичний та кооперативно-рефлексивний.*

Зважаючи на методологічне положення психології щодо провідної ролі мотивів в активізації діяльності особистості, спрямованої на задоволення своїх потреб, *мотиваційно-цільовий компонент* готовності вважається найбільш значущим і визначальним [3; с. 82-83]. Для того, щоб процес формування готовності майбутніх фахівців з менеджменту до інноваційної професійної діяльності у вищих технічних навчальних закладах був ефективним, його необхідно мотивувати, тобто сформуванню адекватний внутрішній спонукальний мотив, який стимулював би успішну самопізнавальну діяльність майбутніх управлінських кадрів.

*Мотиваційно-цільовий компонент* передбачає усвідомлення майбутніми менеджерами значущості здійснення інноваційної професійної діяльності, вміння визначати цілі даного виду діяльності, наявність інтересу до творчого виконання професійних обов'язків.

Створення мотивації, засвоєння майбутніми фахівцями з менеджменту у вищих технічних навчальних закладах змісту інноваційної професійної діяльності здійснюється у процесі вивчення психолого-педагогічних, філологічних дисциплін та предметів професійної й практичної підготовки. Навчання, побудоване на міжпредметній, міждисциплінарній основі, забезпечує засвоєння студентами змісту інноваційної управлінської та інженерної діяльності і додає професійній підготовці майбутніх менеджерів нової якості, системності і практичної спрямованості [5; с. 121-122].

В основі *пізнавально-інформаційного компоненту* лежать такі показники: володіння системою знань щодо організації інноваційної професійної діяльності, володіння іноземними мовами та системою знань щодо налагодження ділових відносин з закордонними партнерами, знання способів вирішення конфліктів у колективі, володіння системою знань про імідж, знання праксеології.

*Комунікативно-харизматичний компонент* характеризується такими показниками: здатність до професійного спілкування (ведення переговорів, колективних нарад, узгодження інтересів всіх учасників з цілями та завданнями інноваційних проектів); здатність до міжкультурної комунікації з метою налагодження ділових контактів із зарубіжними партнерами та створення спільних інноваційних проектів; вміння організувати сприятливий мікроклімат у колективі, здатність до вирішення конфліктів у колективі; вміння створювати імідж (сюди відносимо спосіб триматися, зовнішню форму поведінки, поводження з іншими людьми, вживані в мові вирази, тон спілкування, голос і мову, інтонацію, погляд, жести й міміку).

*Кооперативно-рефлексивний компонент* визначається рівнем сформованості таких показників: вміння створити інноваційний проект та об'єктивно оцінити результат своєї діяльності; вміння визначати рівень власної готовності до здійснення інноваційної професійної діяльності, здатність обґрунтувати перспективи свого розвитку до організації та проведення даного виду діяльності, вміння аналізувати ступінь відповідності результату власної діяльності поставленій меті, здатність до самооцінювання, конструктивного аналізу власних дій.

На основі показників визначено критерії підготовки майбутніх фахівців з менеджменту до інноваційної професійної діяльності у вищих технічних навчальних закладах, які забезпечують можливість діагностувати стан розвитку цього процесу і своєчасно внести в нього корективи.

Критерій слугує ніби ідеальним зразком, еталоном і відображає найбільш досконалий рівень явища, яке вивчають. Порівнюючи з ним реальні явища, визначають міру їх відповідності, наближення до норми, ідеалу. Критерії і показники розглядаємо як ознаки сформованості компонентів підготовки, що слугують для визначення її розвитку [2; с. 205-207].

Для діагностики підготовки майбутніх фахівців з менеджменту до інноваційної професійної діяльності у вищих технічних навчальних закладах використано декілька критеріїв, які з достатньою повнотою охоплюють всі суттєві характеристики явища, що досліджується. Основою оцінки готовності до досліджуваного виду діяльності є розуміння змісту процесу підготовки майбутніх управлінських кадрів до інноваційної професійної діяльності, що слугує критерієм результативності цього процесу і використовується для його оцінки в цілому. Отже, для діагностики підготовки майбутніх менеджерів виділяємо наступні критерії: *мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуальний, діяльнісно-аналітичний*.

Визначені показники покладено в основу виокремлення рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців з менеджменту до інноваційної професійної діяльності у вищих технічних навчальних закладах. Поняття «рівень» відображає якісну структурність процесу розвитку готовності і є показником цілісності, системності цієї якості, ступеня її розвитку. Саме рівень готовності до професійної діяльності визначає ініціативність, самостійність, енергійність, активність людини, продуктивність її праці [6, с. 4].

Виділено три рівні готовності майбутніх менеджерів до організації інноваційної професійної діяльності: низький, середній та високий. Вони відображають ставлення студентів до даного виду діяльності, яке має прояв у зацікавленості змістом знань про неї, прагнення оволодіти способами цієї діяльності, мобілізацію зусиль щодо досягнення поставлених цілей.



**Основні компоненти і показники для діагностики підготовки майбутніх фахівців з менеджменту до інноваційної професійної діяльності у вищих технічних навчальних закладах**

№ п/п	Компоненти готовності	Критерії	Показники
1	2	3	4
1.	Мотиваційно-цільовий	Мотиваційно-ціннісний	- усвідомлення значущості здійснення інноваційної професійної діяльності; - наявність інтересу до творчого виконання професійних обов'язків; - уміння визначити цілі інноваційної професійної діяльності.
2.	Пізнавально-інформаційний	Когнітивний	- володіння системою знань щодо організації інноваційної професійної діяльності; - володіння іноземними мовами та системою знань щодо налагодження ділових відносин з закордонними партнерами; - знання способів вирішення конфліктів у колективі; - володіння системою знань про імідж; - знання праксеології.
3.	Комунікативно-харизматичний	Процесуальний	- здатність до професійного спілкування, ведення переговорів, колективних нарад; - здатність до міжкультурної комунікації з метою налагодження ділових контактів із зарубіжними партнерами та створення спільних інноваційних проектів; - здатність до вирішення конфліктів у колективі; - вміння створювати імідж.
4.	Кооперативно-рефлексивний	Діяльнісно-аналітичний	- вміння створити інноваційний проект та об'єктивно оцінити результат своєї діяльності; - вміння визначити рівень власної готовності до здійснення інноваційної професійної діяльності; - здатність обґрунтувати перспективи свого розвитку до організації та проведення даного виду діяльності; - вміння аналізувати ступінь відповідності результату власної діяльності поставленій меті.

Теоретичні положення, вивчення особливостей навчально-пізнавальної діяльності студентів, визначення показників готовності до інноваційної професійної діяльності забезпечило можливість умовно розділити їх за рівнями підготовки на три групи.

До першої (високий рівень готовності майбутніх фахівців з менеджменту до інноваційної професійної діяльності у вищих технічних навчальних закладах) належать студенти, які добре навчаються, проявляють високий рівень здатності до засвоєння знань і способів діяльності, навчальної активності. Вони усвідомлюють цілі і значущість інноваційної інженерної та управлінської діяльності. Студенти на даному рівні характеризуються високим рівнем знань організації діяльності сучасних фірм та підприємств, володіють інформацією про сутність сучасних винаходів, вміють самі здійснити інноваційну розробку та координують роботу інших щодо розробки та впровадження інноваційних винаходів. Майбутні менеджери на високому рівні володіють іноземними мовами, що забезпечує можливість налагоджувати взаємозв'язки з іноземними партнерами; володіють навиками професійного спілкування (здатні проводити колективні наради та переговори); вміють організувати сприятливий мікроклімат у колективі, вирішувати конфлікти; вміють створити інноваційний проект та об'єктивно його оцінити; відстежують й використовують новітні наукові та технічні досягнення у сфері інноваційної діяльності; вміють створити імідж керівника.

Студенти, які належать до другої групи (середній рівень), визначаються сформованістю обов'язкового комплексу знань, умінь і навичок інноваційної професійної діяльності.

Студенти третьої групи (низький рівень) характеризуються відсутністю системи вищезазначених знань, несформованістю умінь і навичок інноваційної професійної діяльності.

**Висновки.** В основу діагностики підготовки майбутніх фахівців з менеджменту до інноваційної професійної діяльності у вищих технічних навчальних закладах покладено мотиваційно-цільовий, пізнавально-інформаційний, комунікативно-харизматичний та кооперативно-рефлексивний компоненти.

Головним завданням діагностики підготовки майбутніх управлінських кадрів до досліджуваного виду діяльності є визначення рівня сформованості у них професійних компетентностей, що слугує критерієм результативності цього процесу і використовується для його оцінки в цілому.

Для визначення рівня ефективності процесу підготовки виділяємо наступні критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуальний, діяльнісно-аналітичний. Визначені показники покладено в основу виокремлення рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців з менеджменту до інноваційної професійної діяльності у вищих технічних навчальних закладах: високого, середнього та низького.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Влодарска-Зола Лідія. Професійна підготовка майбутніх менеджерів у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Влодарска-Зола. – К. 2003. – 24 с.
2. Друкер П. Практика менеджмента : П. Ф. Друкер; [пер. с англ.]. – М. : Вільямс, 2003. – 398 с.
3. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 82–86.
4. Капітанець О.М. Педагогічна підготовка менеджерів у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.М. Капітанець. – Т., 2001. – 19 с.
5. Коротков Э. М. Образование менеджера: трудный путь становления и развития / Э. М. Коротков // Менеджмент в России и за рубежом. – 2004. – № 3. – С. 120–129.
6. Резнік С. М. Формування управлінських умінь і навичок у майбутніх інженерів у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. М. Резнік. – К., 2007. – 18 с.

#### CITED LITERATURE

1. Vlodarska-Zola L. Training of future managers in higher technical educational institutions: Author's thesis paper for obtaining PhD (Ped. sciences): 13.00.04 «Theory and Methods of Professional Education» / L. Vlodarska-Zola. – Kyiv, 2003. – 24 p. [in Ukrainian]
2. Drucker P. Management Practice: P.F. Drucker; [Transl. from Engl.]. – Moscow: Williams, 2003. – 398 p. [in Ukrainian]
3. Dubovitskaya D. Diagnosis of the level of students professional orientation / D. Dubovitskaya // Psychological Science and Education. – 2004. – № 2. – P. 82-86. [in Russian]
4. Kapitanets A.M. Pedagogical training of managers in higher technical educational institutions: Author's thesis paper for obtaining PhD (Ped. sciences): 13.00.04 «Theory and Methods of Professional Education» / O. Kapitanets. – T., 2001. – 19 p. [in Ukrainian]
5. Korotkov E.M. Education of a Manager: the difficult path of formation and development / E.M. Korotkov // Management in Russia and abroad. – 2004. – № 3. – P. 120-129. [in Russian]
6. Resnick S.M. Formation of managerial skills of future engineers in higher technical educational institutions: Author's thesis paper for obtaining PhD (Ped. sciences): 13.00.04 «Theory and Methods of Professional Education» / S.M. Resnick. – Kyiv, 2007. – 18 p. [in Ukrainian]

#### УДК 378:373.3:004 (439)

## ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УНІВЕРСИТЕТАХ УГОРЩИНИ

**К.В. ГОДЛЕВСЬКА**

*У статті висвітлено проблему використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) навчання у професійній підготовці вчителів Угорщини. Проаналізована дія уряду Угорщини для впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійну підготовку вчителів, що сприяє інтеграції країни у європейський світовий освітній простір.*

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, професійна підготовка, Угорщина.

**Постановка проблеми.** У сучасному інформаційному суспільстві суттєво зростає потреба у висококваліфікованих і професійно компетентних учителях. Оскільки, на думку Європейської Комісії, саме вони відіграють ключову роль у розвитку людського потенціалу та формуванні світогляду майбутніх поколінь. Питання професійної підготовки майбутніх учителів знайшли своє відображення у фундаментальних документах, що визначають сутність освітньої політики Європейського Союзу, серед яких: робочі програми «По досягненню цілей систем загальної та професійної освіти у Європі» та «Єдині європейські принципи визначення педагогічних компетентностей та кваліфікацій», «Висновки Ради ЄС від 12 травня 2009 року щодо стратегічної рамки співробітництва в освіті та професійній підготовці» та ін.

Одним із пріоритетних предметів вивчення, обміну досвідом та вдалими практичними застосуваннями є питання підготовки майбутніх учителів у галузі інформаційно-комунікаційних технологій. Оскільки, на сучасному етапі в Україні здійснюється перебудова більшої частини системи освіти, її наближення до західноєвропейських зразків, вивчення позитивного досвіду використання ІКТ у початковій освіті близької до України в історичному та територіальному аспектах держави є для української освіти актуальним.

Як свідчить аналіз наукових джерел, угорські вчені приділяють велику увагу впровадженню ІКТ у підготовку вчителя. Цьому питанню присвятили свої роботи такі науковці: А. Карпаті, Е. Молнар, М. Гуньо, Г. Дорнер, Е. Лакатош-Турук та ін.

Проблемі впровадження ІКТ у навчальний процес при підготовці вчителів початкових класів в Угорщині ще не було приділено належної уваги, саме тому, метою нашої статті є – з'ясувати особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці вчителів початкових класів в Угорщині.

Завдання статті – проаналізувати методи та підходи Міністерства освіти Угорщини до впровадження ІКТ у навчальний процес.

Виклад основного матеріалу. Інформаційно-комунікаційні технології (від англ. Information and communications technology) – часто використовується як синонім до інформаційних технологій (ІТ),

хоча ІКТ – це більш загальний термін, який підкреслює інтеграцію телекомунікацій (телефонних ліній та бездротових з'єднань), комп'ютерів, програмного забезпечення, накопичувальних та аудіовізуальних систем, які дозволяють користувачам створювати, одержувати доступ, зберігати, передавати та змінювати інформацію. Іншими словами, ІКТ складається з ІТ, а також телекомунікацій, медіатрансляцій, усіх видів аудіо і відеообробки, передачі, мережесих функцій управління та моніторингу [2].

Поняття вперше було використано в 1997 році у доповіді Денніса Стівенсона для уряду Великої Британії, який посприяв створенню нового Національного навчального плану Великої Британії в 2000 році.

В освіті ІКТ є однією з педагогічних інновацій, які виконують функцію «підтримки» педагогічного процесу, відкривають нові технологічні можливості для педагогіки. ІКТ порівняно із традиційним навчанням дають низку переваг: інформаційних, інтерактивних, дидактичних, інтегральних, психологічних, професійно-педагогічних, ергономічних та економічних.

Поняття “інформаційно-комунікаційні технології” (ІКТ) не є однозначним.

Будь-яка базова інформаційна технологія включає теоретичну (інформаційну), інструментальну і соціальну складові. Для педагогічної інформаційної технології цими складовими є:

- основні дидактичні принципи, загальні і приватні методики комп'ютерного навчання;
- навчальні приміщення, посібники, навчальне обладнання, технічні засоби навчання, засоби електронно-обчислювальної техніки (ЕОТ);
- викладачі, які знають методику проведення занять з використанням засобів ІКТ, і учні, які володіють навичками роботи з ІКТ.

Інформаційно-комунікаційну технологію навчання (ІКТ) можна визначити як якісно новий процес організації навчання з використанням сучасних технічних засобів інформаційних технологій. Характерним для ІКТ є новий підхід до процесів збору, передачі, переробки навчальної інформації і доведення її до користувача. Навчальна інформація стає об'єктом технологічної обробки з використанням комп'ютера і передачі за допомогою засобів комунікації.

ІКТ можна класифікувати таким чином:

- 1) За функціональним призначенням: електронні підручники; автоматизовані навчальні системи (АНС); експертні навчальні системи (ЕНС); програми-тренажери; програмні засоби для контролю та тестування; бази даних навчального призначення.
- 2) За способом подання інформації: ІКТ, що мають інформацію у вербалізованій формі (у вигляді тексту); ІКТ, в яких інформація представлена у вигляді гіпертексту; ІКТ з використанням технологій мультимедіа; ІКТ з використанням технології «віртуальна реальність».
- 3) ІКТ, що володіє полі функціональним призначенням, тобто здатні здійснювати подання матеріалу з урахуванням модальності сприйняття, забезпечувати можливості контролю і самоконтролю, що включає в себе необхідну довідкову інформацію, засоби для закріплення отриманих знань і умінь.
- 4) Програмні засоби, за допомогою яких можна створювати ІКТ: програмні засоби для математичного та імітаційного моделювання (MathCad, 3D Studio Max та ін.); програмні засоби для генерації електронних підручників (Hyper Methot); програмні засоби для генерації тестових завдань [1, с. 418].

ІКТ можуть використовуватися не тільки безпосередньо в процесі навчання, а й в інформаційній діяльності, що забезпечує співробітників системи освіти (в тому числі і викладачів) науково-технічною інформацією, а також при управлінні навчальним закладом та системою освіти в цілому. У цьому випадку говорять про інформаційно-комунікаційних технологіях освіти. Причому, «інформаційно-комунікаційні технології в освіті» – поняття набагато більш широке і складне і з психолого-педагогічних позицій менш розроблене. ІКТ в освіті – технології навчання, виховання, наукових досліджень і управління, засновані на застосуванні цієї техніки і спеціального програмного, інформаційного та методичного забезпечення.

Таким чином, ІКТ – це сукупність знань про способи і засоби організації навчання в умовах застосування комп'ютерів і сам (якісно новий) процес навчання в умовах застосування комп'ютерів як технічних засобів навчання. Інформаційно-комунікаційні технології не витісняють традиційні - кількість «паперової» та «плівковою» інформації продовжує наростати, тому процес інформатизації не зводиться тільки до впровадження ІКТ. Поступово складається багаторівнева система представлення інформації на різних носіях і в різних знакових системах, в якій тісно взаємодіють традиційні технології та ІКТ.

Дослідження, проведені українськими та зарубіжними вченими у галузі застосування ІКТ для підготовки майбутніх вчителів, підтверджують, що саме ІКТ є рушійною силою модернізації системи педагогічної освіти. Розбудова цілісної системи підготовки майбутніх вчителів засобами ІКТ є вимогою часу. У більшості країн ЄС, незалежно від включення ІКТ до навчальних програм як окремого предмету чи засобу засвоєння інших навчальних дисциплін, учителі початкової та середньої школи

отримують спеціальну початкову підготовку в педагогічних закладах. Її зміст є обов'язковим або факультативним, залежно від країни і визначається навчальними закладами.

Вищу освіту в Угорщині можна здобути у двох типах навчальних закладів: в університетах (egyetem) і в коледжах (főiskola). Вони можуть бути державними, приватними та ті, що належать релігійним організаціям. Навчальний план та освітні стандарти у вузах має оцінювати Державний комітет з акредитації Угорщини кожні вісім років, що гарантує якісне викладання дисциплін.

Що стосується інформаційно-комунікаційних технологій, то базовий навчальний план передбачає підготовку до життя в інформаційному суспільстві, однак ІКТ-навчання не є обов'язковим. Уряд Угорщини в цьому питанні надає автономію закладам педагогічної освіти для вчителів початкової та середньої школи

В Угорщині підготовка вчителів здійснюється громадською некомерційною компанією (*Educatio Public Service Non-profit Company*). Нею представлена програма, спрямована на розвиток не лише ІКТ-навичок, а й методологічних навичок вчителя. Вона складається з 10 різних модулів (30 годин), серед яких вчитель може обрати один, наприклад: соціологічний аспект інформаційно-комунікаційних технологій; місце ІКТ в компетентностях особистості; технічні аспекти ІКТ; місце ІКТ в процесі освіти I, II, III; методологічний аспект викладання ІКТ; проектна робота; вправи, що базуються на комплексній конструктивістській педагогіці; мікровикладання; зв'язок методів і засобів у процесі викладання і навчання [4, с. 385].

Історія введення інформаційно-комунікаційних технологій у професійну освіту в Угорщині бере свій початок ще з 1980-х років, коли ввели предмет «комп'ютерне програмування». А у кінці 1990-х років, після довгих дебатів уряд все ж зробив ряд кроків для масового вивчення інформаційно-комунікаційних технологій в загальноосвітніх школах.

В 1996 році Угорським Міністерством освіти було створено національну освітню мережу під назвою Schoolnet ([www.sulinet.hu](http://www.sulinet.hu)). Проект мав величезне значення для обширної модернізації професійної освіти. Цей освітній портал, є одним з найбільших у Європі і на ньому зберігаються всі навчальні ресурси (так звані активи). Кожен актив має власні метадані та доступний для пошуку. З кінця 2006 року система налічувала понад 100 тисяч тестів, 22740 тисяч знімків, анімацій, графіків і 8 206 фільмів. Для редагування цифрових навчальних ресурсів був створений ще один портал - Suli-net Digital Database (<http://sdt.sulinet.hu>). Обидва сховища перебувають у вільному доступі, і їх матеріали можуть бути використані в навчальних цілях з будь-якої точки світу, навіть без реєстрації. Більшість опублікованих матеріалів на угорській мові. Та інтерфейс порталу дозволяє легко і доступно знаходити потрібну інформацію. Інформація поєднана у блоки і включає різні види інформації (звук, картинка, текст). Інформацію можна завантажувати як блоками так і окремо. Окремим розділом на порталі виділено плани уроків та практичні поради по їх комбінації. Матеріали розробляються педагогами з першодовим досвідом. Також на порталі розміщено адаптовані закордонні програми [3, с. 355].

Сьогодні в офіс Schoolnet працює велика група вчителів-предметників-фахівців, які створюють щотижня оновлюваний, справжній, змістовний і більш популярний веб-сайт. Тому сайт містить інформацію і ресурси, для викладання всіх обов'язкових предметів в школі та університеті. На сайті розміщені навчальні ігри, плани уроків, навчальні ресурси, статті із професійних журналів, а також є посилання на інші веб-сайти з науковою інформацією.

По всій країні починають відкриватися центри дистанційної освіти.

В систему загальносередньої освіти інформаційно-комунікаційні технології в Угорщині активно почали впроваджуватися у 1997-1999 роках.

Ці події сприяли виробництву цифрових навчальних посібників та ресурсів, а в школах вчителі починають набиратися досвіду по використанню інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. Значний вплив на розвиток впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійну діяльність вчителів початкових класів мала, створена у 1998 році, асоціація викладачів ІКТ. Сьогодні ця організація також є основним пропагандистом інновацій та досліджень в сфері ІКТ, яка налічує більше ніж 800 членів з різних видів навчальних закладів і підготувала біля 40000 вчителів.

Використання ІКТ в освіті як каталізатор для педагогічних інновацій в Угорщині почався ще у 1999 році та значно активізувався у 2003 році після дослідження знань студентів PISA. PISA — це дослідження, яке проводиться Організацією економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) та визначає, як учні та студенти навчилися використовувати здобуті знання на практиці. Дослідження проводиться за допомогою тестових завдань. За результатами PISA 2003 угорські студенти показали гірший рівень вміння вирішувати проблеми, ніж їх закордонні колеги. Так, у відповідь на висновки PISA 2003 угорський уряд приступили до реформування системи освіти. І в зв'язку з цим був розроблений Національний план розвитку, який реалізовувався у два етапи. Перший етап тривав із 2004 по 2006 рік і його метою було змінити зміст освіти, удосконалити методики навчання та викладання. План розвитку підкреслив значення компетенцій, а не просто процес набування знань. В результаті, було змінено акценти навчання і навчальні програми.

Другий етап тривав з 2007 по 2013 рік. Його основною метою було надати студентам рівні можливості здобути освіту і отримати належні знання.

Та, всіх цих зусиль, виявилось не достатньо для реалізації всіх аспектів впровадження ІКТ в освітню діяльність. Це показали результати дослідження ІКТ грамотності PISA у 2010 році. Угорщина, відставала від інших країн ЄС в майже кожному із аспектів впровадження ІКТ в освітню діяльність: доступність цих ресурсів у школах та університетах, кваліфікації вчителів, змісту освіти та ін.

З урахуванням цих проблем, Угорщина запустила, в рамках другого Національного плану розвитку, нову програму Century School Flagship Program (CSFP). Мета якої полягає у: реконструкції та модернізації шкільних будівель, для кращої реалізації нових ІКТ-інфраструктур; надання додаткових послуг, необхідних для реалізації та інтеграції ІКТ в шкільне навчання та навчальні програми; підготовка вчителів та створення цифрових ресурсів, для реалізації компетентнісного підходу в освіті.

В рамках цієї програми було розроблено проект «The Intelligent School», метою якого є сприяти інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в систему загальної освіти, розширити потенціал талановитих молодих людей, та й взагалі підвищити рівень освіти.

Таким чином, зараз в Угорщині створено велику кількість комп'ютерних початкових програм. Всі школи оснащені комп'ютерами і приєднані до мережі Інтернет. Тому вчителі, повинні навчити учнів досконалим володінням комп'ютером, а отже викладачі повинні робити все можливе, щоб підготувати студентів до роботи у новому технологічному середовищі.

**Висновки.** Вимоги до ІКТ-компетентності вчителів початкових класів Угорщини відповідають загальноєвропейським нормам і стандартам. Участь угорських учителів у європейських освітніх програмах дає можливість поширювати цінності навчання впродовж усього життя, сприяє співпраці країн з питань надання високоякісних освітніх послуг. Національні державні програми комп'ютеризації та інформатизації освіти в Угорщині сприяють інтегруванню країни у європейський світовий освітній простір.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Мехед Д.Б. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у мотивації навчальної діяльності студентів / Д.Б. Мехед, О.Б. Мехед, А.Л. Швидкий // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2012. – №31. – С. 417-421.
2. Філіппенко Н. Інформаційно-комунікаційні технології навчання музичного мистецтва: досвід Польщі [Електронний ресурс] / Н. Філіппенко. – Режим доступу: <http://pps.udpu.org.ua/article/download/18742/16468>.
3. Karpati A. National Policies and Practices On ICT In Education In Hungary / A. Karpati, Á. Horváth // National ICT Policies and Practices in Education. Information Age Publishing. – Charlotte, NC, USA, 2009. – С. 349-368.
4. Molnár G. Informatikai műveltség / G. Molnár, A. Kárpáti // Csapó Benő szerk.: Mérlegen a magyar iskola. – Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2012. – С.381-416.

#### CITED LITERATURE

1. Mehedi D.B. The role of ICT in the learning motivation of students / D.B. Mehedi, A.B. Mehedi, A.L. Shvudkuj // Informational modern technology and innovative teaching methods in training: methodology, theory and experience problems. – 2012. – № 31. – P. 417-421. [in Ukrainian]
2. Filippenko V.N. ICT teaching music: Polish experience [Electronic resource] / V.N. Filippenko. – Mode of access: <http://pps.udpu.org.ua/article/download/18742/16468>. [in Ukrainian]
3. Karpati A. National Policies and Practices On ICT In Education In Hungary/ A. Karpati, Á. Horváth // National ICT Policies and Practices in Education. Information Age Publishing. – Charlotte, NC, USA, 2009. – P. 349-368.
4. Molnar G. Information literacy/ G. Molnár, A. Kárpáti // Csapó ed. Hungarian balance of school. – National Textbook Publishing, Budapest, 2012. – P. 381-416.

УДК 378.147:159.925.13-057.87

## ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

**Ю.М. КОБЮК**

*У статті здійснено теоретичний аналіз сутності пізнавального інтересу; розглядаються умови формування пізнавальних інтересів у студентів, а також технології інтерактивного навчання як необхідна умова формування пізнавальних інтересів студентів у процесі професійної підготовки.*

**Ключові слова:** технології, інтерактивні технології, інтерактивне навчання, пізнавальні інтереси, професійна підготовка.

**Постановка проблеми.** В умовах розвитку української держави сучасна освіта характеризується процесами гуманізації, демократизації, гуманітаризації спрямованістю на європейський освітній простір і переорієнтацією на гармонійний розвиток особистості студента. Це зумовлює потребу у підготовці всебічно обізнаних фахівців, які готові до саморозвитку як в умовах професійної діяльності, так і в повсякденному житті, володіють глибокими загальнонауковими та професійними знаннями і навичками наукової роботи. Особливе значення надається проблемі розвитку в студентів пізнавальних інтересів. Пізнавальним інтересам належить одне з провідних місць серед основних чинників

ефективної підготовки до майбутньої професійної діяльності, адже саме вони забезпечують активне пізнання оточуючого світу.

Вирішення даної проблеми можливе завдяки теоретико-методологічному переосмисленню дидактичної теорії та практики, мети, змісту й методик професійної освіти, наповнення їх особистісним змістом і цінностями майбутньої професійної діяльності. Це означає, що викладач, у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, має створити такі умови, за яких не лише формувалися б знання й уміння, і розвивалися такі якості, як креативне мислення, самостійність, уміння творчо виконувати поставлені завдання, а також здійснювалося ефективне формування пізнавальної діяльності студентів у навчальному процесі вищого навчального закладу. В цьому контексті зростає зацікавленість педагогів та науковців у інноваційних технологіях навчання, зокрема в інтерактивних.

**Мета.** Дослідження питання застосування технологій інтерактивного навчання як необхідної умови формування пізнавальних інтересів студентів у процесі професійної підготовки і буде метою нашого дослідження.

**Завдання.** Завдання нашого дослідження полягають у аналізі пізнавальної діяльності студентів, виявленні специфіки та умов формування пізнавальних інтересів у студентів, а також в дослідженні технологій інтерактивного навчання як необхідної умови формування пізнавальних інтересів студентів у процесі професійної підготовки

**Виклад основного матеріалу.** Проблема формування пізнавальних інтересів студентів – частина широкої проблеми виховання всесторонньо розвинутої особистості що стоїть перед сучасною освітою. Педагогічною наукою доведена необхідність теоретичної розробки цієї проблеми і здійснення її практикою навчання.

Її актуальність можна пояснити тим, що методика і практика навчання почали все більше звертатися до особистості. Теорія навчання і освіти стала все більш глибоко розробляти питання підготовки студентів, як формувати в них висококваліфікованих фахівців, здатних швидко адаптуватися до умов сучасного суспільства.

Особливості пізнавального інтересу і проблеми його розвитку отримали достатньо широке освітлення в педагогічній і психологічній літературі, де визначають його як первинну, фундаментальну умову успішного виконання будь-якої діяльності (С. Шацький, В.Мясищев, В. Іванов, Н. Морозова). Проблема формування пізнавального інтересу і організація цього процесу відображена в роботах М. Скаткіна, Г. Щукіної, А. Матюшкіна, Л. Аристової, В. Біблера, А. Брушлинського, Г. Давидової. Деякі дослідники вивчають його в аспекті двостороннього характеру (С.Рубінштейн, Л. Виготський, А. Леонтьєв, Н. Талізїна). В дослідженнях П.Каптерева, Е. Юдіна, В. Швірева, Л.Буєвої, А. Леонтьєва, В.Зінченко пізнавальний інтерес логічно взаємопов'язаний з конкретним видом діяльності.

Вважаємо за доцільне детальніше розглянути поняття інтерес та пізнавальний інтерес. Л.С. Виготський розглядав інтерес як готовність організму до свідомої діяльності, супроводжувана підвищенням життєдіяльності і відчуття задоволення [1]. Пізнавальний інтерес - це особлива виборча спрямованість особи на пізнання і виборчий характер, виражений в тій або іншій наочній області знань. В умовах навчання пізнавальний інтерес виражений спрямованістю студентів до педагогічного пізнання діяльності в області одного або ряду навчальних предметів. Н. Менчинська відзначала, що пізнавальний інтерес виявляється і формується тоді, коли прокинулася потреба у виконанні тієї або іншої операції як засіб рішення поставленої задачі. Крім того, пізнавальний інтерес це не тільки інтерес до знань, але і до способів їх отримання і використання [1].

В педагогічній психології пізнавальний інтерес розглядається як засіб навчальної діяльності. Роль пізнавального інтересу в процесі організації учбової діяльності в тому, що він в навчанні є носієм зовнішніх і внутрішніх ресурсів об'єктивних і суб'єктивних чинників ефективної спільної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу. Актуальність і практична значущість даної проблеми полягає в теоретичному і практичному обґрунтуванні педагогічних умов формування пізнавальних інтересів студентів у процесі професійної підготовки.

Формування пізнавального інтересу в процесі дисциплін протікатиме успішно, якщо сукупність педагогічних умов буде включати:

- відповідність засобів організації змісту навчального матеріалу, методів і прийомів навчання основним психолого-педагогічним принципам, які впливають із діяльнісного підходу до вищої професійної освіти;

- забезпечення управління формуванням активного діяльного ставлення студентів навчання за допомогою системи методів і прийомів організації діяльності студентів, яка дозволяє управляти також власне процесом формування пізнавальних інтересів;

- забезпечення єдності змістовної та діяльнісної складових навчального процесу, що дає змогу реалізувати систему методичних прийомів, які сприяють цілеспрямованому формуванню пізнавальних інтересів в умовах модульного навчання[7].

Проте ми вважаємо що важливою і невід'ємною умовою формування пізнавальних інтересів студентів у процесі професійної підготовки, в сучасній системі освіти, де провідну роль займають інноваційні технології становлять технології інтерактивного навчання. Як відомо, слово «інтерактив» походить від англійського слова «inter» – взаємний та «act» – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Існують різні тлумачення поняття «інтерактивні технології». За О. Пометун та Л. Пироженко інтерактивні технології навчання – це технології, що включають в себе чітко спланований результат навчання, використання окремих інтерактивних методів та прийомів, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості [4, 8]. Переваги їх застосування полягають в тому, що з допомогою інтеракції стає можливим створення динамічної, гнучкої системи навчання, що забезпечує безперервне, адаптоване до реальної ситуації керування взаємодією педагога й осіб, які навчаються. Навчання відбувається в режимі активної взаємодії слухачів з педагогом і між собою на такому рівні загальнокультурного й інтелектуального розвитку, на якому знаходяться суб'єкти навчання. Інтерактивні технології дають змогу створювати таке навчальне середовище, де процес набуття теоретичних знань тісно пов'язаний з опануванням студентами відповідними видами діяльності, а групові форми організації навчання розглядаються як основний механізм розвитку особистості [6, 2].

На сьогодні, однією з провідних проблем розвитку пізнавальних інтересів активності студентів є той факт, що в більшості випадків навчальний матеріал подається як певна сума готових знань. При цьому пізнання неможливо здійснити без активності того, хто пізнає. Тому навчання потрібно організовувати як пізнавальний процес з притаманними йому рисами проблемності й активності.

В цьому контексті постає гостра необхідність в навчанні студентів застосовувати методи отримання знань в різноманітних ситуаціях. Відтак головним завданням педагога при організації навчання повинні застосовуватися саме такі інтерактивні технології навчання, які б сприяли активізації навчально-пізнавальної діяльності. Викладач повинен дотримуватись таких принципів які повинні виконуватися при організації навчання:

1) застосування викладачами ВНЗ різних видів інтерактивних технологій навчання на лекційних, семінарських, практичних заняттях, де студенти могли б взаємодіяти один з одним, взаємонавчати один одного і продукувати нові знання;

2) орієнтація навчально-виховного процесу має бути спрямована на розвиток особистості студента, з опорою на суб'єктний досвід кожного з них;

3) формування суб'єкт-суб'єктних стосунків «викладач/студент», «методист/студент», «вчитель/студент» у рамках навчально-виховного процесу ВНЗ і школи;

4) формування комфортних умов навчання, де кожен студент відчував би свою інтелектуальну спроможність, успішність;

5) проведення тренінгів з метою формування розвинених комунікативних умінь майбутніх вчителів початкових класів, здатних до ведення діалогу, дебатів, диспутів та ін., здатних до керівництва процесом взаємодії учнів при організації індивідуальної, парної, групової, колективної роботи молодших школярів;

6) застосування тренінгів з метою формування у студентів усвідомленості в необхідності рефлексії їх власної діяльності [3].

Отже, можна зробити висновок про те, що основним показником успішності навчально-виховного процесу, який ураховує його найбільш важливі об'єктивні та суб'єктивні сторони, є сформована пізнавальних інтересів. Процес формування пізнавальних інтересів студентів у вищих навчальних закладах організовується на основі рекомендацій психолого-педагогічної науки, законів, закономірностей, принципів, умов, форм і методів навчання, активного залучення студентів до навчально-пізнавальної діяльності.

**Висновки.** Підведемо підсумки. На сучасному етапі суспільного розвитку актуальною стає потреба в покращенні професійної підготовки майбутніх фахівців. Нашому суспільству потрібні люди, які здатні активно й незалежно мислити, орієнтуватися в науково-технічній інформації, творчо вирішувати професійні завдання. Якщо раніше при навчанні у вищому навчальному закладі ставилося завдання поглиблення професійної підготовки, то в даний час особлива увага приділяється розвитку творчого потенціалу студента, але не знижуються вимоги і до професійних знань. Все це не можливе без формування і розвитку стійкого пізнавального інтересу. Відповідно до нових суспільних потреб виникла необхідність пошуку нових форм и прийомів формування і стимулювання розвитку пізнавального інтересу у студентів. Пізнавальний інтерес – це спрямованість до навчання, до пізнання діяльності в області одного або ряду навчальних дисциплін.

Для успішного формування пізнавальних інтересів студентів у процесі професійної підготовки необхідно створити умови, за яких даний процес буде здійснюватися через створення відповідного освітнього середовища. Ми виділили інтерактивні технології як важливу і невід'ємну умову формування пізнавальних інтересів у студентів. Інтерактивні технології є технологіями навчання, виховання і розвитку особистості. Враховуючи те, що навчання із застосуванням інтерактивних

технологій дозволяє без зайвих зусиль засвоїти великий об'єм інформації, в результаті чого вчителі здатні вільно володіти навчальним матеріалом, можна з упевненістю сказати що інтерактивне навчання є інноваційним підходом у навчальному процесі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Важливість використання інтерактивних технологій навчання для активізації пізнавальної діяльності студентів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kamts1.kpi.ua/en/node/928>.
2. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М.: Наука, 1997. — 223 с.
3. Лапенко-Ковтун С. Організаційно – педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання [Електронний ресурс] / С. Лапенко-Ковтун. – Режим доступу: [http://vvpk.at.ua/publ/osvita\\_i\\_shkola/organizacijno\\_pedagogichni\\_umovi\\_formuvannja\\_gotovnosti\\_majbutnix\\_uchiteliv\\_pochatkovikh\\_klasiv\\_do\\_zastosuvannja\\_interaktivnih\\_tekhnologij\\_navchannja/2-1-0-97](http://vvpk.at.ua/publ/osvita_i_shkola/organizacijno_pedagogichni_umovi_formuvannja_gotovnosti_majbutnix_uchiteliv_pochatkovikh_klasiv_do_zastosuvannja_interaktivnih_tekhnologij_navchannja/2-1-0-97).
4. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; за ред. О. І. Помтеун. – К. : А.С.К., 2006. – 192 с.
5. Пономарьова Г.Ф. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ на заняттях із педагогіки / Г.Ф. Пономарьова, І.О. Степанець. – Харків: ФО-П Шейніна О.В., 2010. – 214 с.
6. Сердюк Т. В. Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Т. В. Сердюк . – Кривий Ріг., 2010. – 20 с.
7. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності: монографія / М. М. Солдатенко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 198 с.
8. Уруський В.І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: методичний посібник / В.І. Уруський. – Тернопіль: ТОКІППО, 2005. – 96 с.

#### CITED LITERATURE

1. The importance of interactive learning technologies to enhance learning of students [Electronic resource]. - Mode of access: [<http://kamts1.kpi.ua/en/node/928>]. [in Ukrainian]
2. Klaryn M.V. Innovations in teaching: Metaphors and Models: Analysis of foreign experience / M.V. Klaryn. – М.:Nauka, 1997. — 223 p. [in Russian]
3. Lapenko-Kovtun S. Organization - pedagogical conditions of formation of future elementary school teachers to use interactive learning technologies [Electronic resource] / S. Lapenko-Kovtun. – Mode of access: [http://vvpk.at.ua/publ/osvita\\_i\\_shkola/organizacijno\\_pedagogichni\\_umovi\\_formuvannja\\_gotovnosti\\_majbutnix\\_uchiteliv\\_pochatkovikh\\_klasiv\\_do\\_zastosuvannja\\_interaktivnih\\_tekhnologij\\_navchannja/2-1-0-97](http://vvpk.at.ua/publ/osvita_i_shkola/organizacijno_pedagogichni_umovi_formuvannja_gotovnosti_majbutnix_uchiteliv_pochatkovikh_klasiv_do_zastosuvannja_interaktivnih_tekhnologij_navchannja/2-1-0-97). [in Ukrainian]
4. Pometyn O. I. Modern lesson. Interactive learning technologies: scientific-method. guidances / O. I. Pometyn, L. V. Pyrozhenko; [za red. O. I. Pometyn]. – К. : А.С.К., 2006. – 192 p. [in Ukrainian]
5. Ponomarev G.F. Activation of teaching and learning of university students in the classroom with Pedagogy / G.F. Ponomarev, I. O. Stepanets. – Kharkiv: FO-P Scheinin O.V., 2010. – 214 p. [in Ukrainian]
6. Serduk T.V. Interactive learning technologies of social sciences as means of intensification of teaching and learning of students in higher educational establishments of I-II levels of accreditation: author. dis ... cand. ped. nauk: 13.00.09 / Tatiana Serduk. – Krivoy Rog., 2010. – 20p. [in Ukrainian]
7. Soldatenko M.M. Theory and practice of self-learning of: monograph / M.M. Soldatenko. – K.: Vidavnistvo NPU M.P. Dragomanova, 2006. – 198 p. [in Ukrainian]
8. Urusky V.I. Formation of readiness of teachers to innovate activity: teaching aid / V.I. Urusky. – Ternopol: TOKIPPO, 2005. – 96 p. [in Ukrainian]

УДК: 378

## ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ З МАТЕМАТИЧНОЇ СТАТИСТИКИ

**В.О. ГОРБАЧУК**

*В статті обґрунтовується ефективність використання лабораторно-практичних занять в процесі навчання математичної статистики, подаються методичні рекомендації щодо проведення лабораторно-практичних занять з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, пропонується приклад такого лабораторно-практичного заняття для студентів педагогічних університетів.*

*Ключові слова:* лабораторно-практичне заняття, інформаційно-комунікаційні технології, педагогічний програмний засіб.

**Постановка проблеми.** Ефективність і результативність навчального процесу залежить від багатьох компонентів методичної системи навчання: від цілей і змісту навчального матеріалу, методів, засобів та форм організації навчального процесу. При цьому жоден з компонентів не може розглядатись окремо, оскільки досягти найкращого результату можна тільки створивши цілісну методичну систему навчання оптимального керування всіма її складовими.

Традиційно в сучасній методичній літературі під формою організації навчального процесу розуміють спосіб організації, побудови й проведення навчальних занять, для реалізації змісту навчальної роботи, дидактичних завдань і методів навчання. Згідно Закону України «Про вищу освіту» навчальний процес в університеті здійснюється в таких формах: навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи. Основними видами навчальних занять є: лекція, лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття, консультація. Вищим навчальним закладом можуть бути встановлені інші види навчальних занять [1].



Питанням вибору найбільш ефективних форм організації навчального процесу, методичним обґрунтуванням таких форм як лабораторні, практичні та лабораторно-практичні заняття в навчальному процесі займалися багато дослідників, зокрема Т.І. Туркот [11], В.Л. Ортинський [10], І.В. Малафіїк [8], Н.П. Волкова [2] та ін. Використанню інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в навчальному процесі присвячені роботи таких вчених як К.Інгенкамп [14], М.І. Жалдак [5], О.І. Ляшенко [7].

**Метою статті** є обґрунтування доцільності використання лабораторно-практичних занять у навчанні математичної статистики з використанням ІКТ та представлення розроблених методичних рекомендацій щодо їх проведення.

Відповідно до мети ставляться такі **завдання**: проаналізувати методичні особливості організації навчального процесу у формі практичних, лабораторних та лабораторно-практичних занять, встановити спільні та відмінні риси, переваги і недоліки кожної з форм в залежності від дидактичної мети, обґрунтувати ефективність лабораторно-практичних занять з використанням ІКТ в навчанні математичної статистики, навести приклад розробки такого заняття.

**Виклад основного матеріалу.** Як вже зазначалось, на сьогодні у ВНЗ України традиційними формами організації навчального процесу з математичних дисциплін є лекційні і практичні заняття. В статті ми розглядаємо альтернативу класичним практичним заняттям при вивченні дисципліни «Теорія ймовірностей і математична статистика». Зокрема ми вважаємо, що лабораторно-практичні роботи (заняття), за певних умов, цілком можуть їх замінити під час опанування студентами змістового модуля «Математична статистика». Фактично лабораторно-практичні заняття є певним симбіозом класичних форм лабораторної роботи та практичного заняття. Щоб глибше зрозуміти різницю і зв'язок цих форм навчання розглянемо, що кожна з них являє собою окремо.

Практичні заняття - форма навчального заняття, на якому педагог організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни і формує уміння і навички їх практичного застосування шляхом виконання відповідно поставлених завдань. У структурі практичного заняття домінує самостійна робота студентів, запрограмована і контрольована викладачем.

Правильно методично розроблені практичні заняття мають важливе виховне та практичне значення (реалізують дидактичний принцип зв'язку теорії з практикою) і орієнтовані на вирішення таких завдань:

- поглиблення, закріплення і конкретизацію знань, отриманих на лекціях чи в процесі самостійної роботи;
- формування практичних умінь і навичок, необхідних в майбутній професійній діяльності;
- розвитку умінь спостерігати та пояснювати явища, що вивчаються;
- розвитку самостійності тощо.

Лабораторні роботи - один з видів самостійної навчальної роботи студентів, яка проводиться відповідно до графіка під керівництвом викладача з використанням навчальних приладів, інструментів, матеріалів, установок та інших технічних засобів. Зміст лабораторних робіт пов'язаний з різними видами навчального експерименту (демонстраційними дослідженнями, розв'язанням експериментальних задач) та науковими спостереженнями. Одна з важливих переваг лабораторних занять у порівнянні з іншими видами аудиторної навчальної роботи полягає в інтеграції теоретичних знань з практичними вміннями і навичками студента в єдиному процесі діяльності навчально-дослідницького характеру. Виконання лабораторних робіт вимагає від студента творчої ініціативи, самостійності у прийнятті рішень, глибокого знання і розуміння навчального матеріалу, надає можливості стати «відкривачем істини», позитивно впливає на розвиток пізнавальних інтересів та здібностей.

Як ми вже зазначали вище, практичні заняття за своєю дидактичною сутністю близькі до лабораторних робіт. У деяких випадках (як і в нашому) використовується термін «лабораторно-практичні заняття» [11]. Методика підготовки і проведення лабораторно-практичних занять охоплює декілька етапів.

Попередня підготовка до лабораторно-практичного заняття полягає у додатковому самостійному вивченні студентами теоретичного матеріалу у відведений для цього час, ознайомлення з інструкціями для кращого розуміння завдань кожної роботи, ознайомлення з правилами техніки безпеки при роботі з приладами та небезпечними речовинами тощо.

Консультації студентам, що надаються викладачем і завідувачем лабораторії для отримання вичерпної інформації, потрібної для самостійного виконання завдань.

Попередня перевірка стану підготовки кожного студента до виконання конкретної лабораторно-практичного заняття і отримання так званого «допуску» до її виконання.

Самостійне виконання кожним студентом завдань відповідно до інструкції з теми лабораторно-практичного заняття.

Опрацювання та узагальнення отриманих експериментально-розрахункових результатів лабораторно-практичного заняття, представлення їх у вигляді таблиць і графіків та написання індивідуального звіту з відповідними висновками щодо методів і результатів дослідження.

Перевірка викладачем звіту та результатів роботи і оцінювання в балах на основі тестування.

У практиці вищих навчальних закладів сформувалися різні підходи до методики *проведення лабораторно-практичних занять*.

1. За місцем лабораторно-практичних занять у структурі навчальної дисципліни: послідовний або паралельний метод.

2. За організаційними особливостями: фронтальні лабораторно-практичні заняття — всі студенти виконують однакове завдання на одному обладнанні, групові заняття — студенти поділені на підгрупи і виконують різні за тематикою роботи, індивідуальні — кожен студент виконує різні за тематикою та змістом роботи [11].

Фронтальні, групові та індивідуальні форми лабораторно-практичних занять мають свої недоліки і переваги, які слід враховувати.

Отже, ми розглянули традиційне застосування лабораторно-практичних занять як форми навчання та організації навчального процесу в університеті. Перейдемо тепер до більш конкретного прикладу використання цієї форми організації навчального процесу при навчанні студентів дисципліни «Теорія ймовірностей і математична статистика», перш за все, її змістового модуля «Математична статистика».

Першим і найголовнішим компонентом проведення лабораторно-практичних занять з математичної статистики є наявність спеціально оснащених комп'ютерних класів (навчальних лабораторій). Адже застосування інформаційно-комунікаційних технологій при вивченні зазначеного змістового модуля є доцільним, оскільки дозволяє здійснювати персоніфікацію навчально-виховного процесу шляхом активного використання комп'ютеризованих комплексів лабораторних робіт як специфічної форми самоорганізації власного освітнього простору студента, активізації його розвитку у процесі розв'язання завдань, професійного становлення, усвідомлення своєї унікальності.

Використання лабораторно-практичних занять як форми організації навчального процесу дозволяє:

– активізувати функціонування процесу мислення особистості в зоні актуального та найближчого розвитку за умов спілкування на рівні студент – комп'ютер, студент – комп'ютер – викладач, студент – навчальний посібник;

– експертне рейтингове (в межах модуля) оцінювання знань студентів на звичайному, технологічному (технічному), високопродуктивному та творчому рівнях під час допуску, виконання та захисту лабораторних робіт;

– одночасну індивідуальну самостійну роботу студентів групи 12 – 15 осіб з комп'ютерною підтримкою.

На сьогодні, існує велика кількість програмних засобів, які здатні (при використанні їх в комплексі) в повній мірі забезпечити чітке функціонування цієї форми організації навчального процесу при вивченні математичної статистики. Розглянемо ці програмні засоби докладніше.

*MS Excel*. Цей програмний засіб є одним з найпоширеніших і найвідоміших у світі, тому для його порівняльної оцінки потрібно зазначити лише, що у пакеті Microsoft Excel є цілий ряд «статистичних функцій», які можуть бути використані для обробки статистичних даних, також є інструменти для роботи з кількома вибірками з поглибленим аналізом даних (так званий «Пакет аналізу») [13]. Хоча ця програма має і ряд недоліків, на які часто звертають увагу професійні статистики, однак, на наш погляд, нею не слід нехтувати через її доступність [9].

*SAS*. Один з перших і найбільш використовуваних пакетів опрацювання статистичних даних. SAS був розроблений для великих ЕОМ, але й дотепер його часто реалізують для різних комп'ютерних платформ. SAS має програмно-модульну структуру, тобто існують спеціалізовані модулі опрацювання даних (статистика – STAT, підтримка прийняття рішень – OR, графіка тощо), а всередині модуля є програми для цих опрацювань. Графічний інтерфейс користувача поставляється в окремому модулі, –SAS/ASSIST, – і не надає доступу до більшої частини опцій пакету. Перевагою SAS є запрограмовані в ньому процедури опрацювання статистичних даних та їх повнота. Графіка також хороша, проте не може зрівнятися з генерованими графічними даними за допомогою S-Plus або Statistica. Сильною стороною SAS є його поширеність. Пакет включає командну мову, мову роботи з матрицями (IML) і підтримку макросів.

В цілому слід зазначити, що SAS є найбільш гнучким та розвиненим пакетом опрацювання даних і може бути використаний студентами-гуманітаріями, якщо вони скористаються оболонкою Overstat або SAS/ASSIST [6].

*SPSS*. Разом з SAS, SPSS є одним з найвідоміших пакетів статистичного аналізу даних. Однак компанія, що виробляє SPSS, завжди була зорієнтована на непрофесіоналів, а тому в пакеті постійно розроблялась розгалужена система меню. Ця система меню була лише оболонкою (front-end) для ядра пакету, керованого командною мовою. В ході еволюції SPSS принцип взаємодіяння оболонки з ядром залишався тим самим, однак ставав все більш «прихованим» від користувача. Нині в SPSS включено велику кількість статистичних процедур, можливості маніпуляції даними та створення

графіків. Обробка статистичних алгоритмів проводиться надзвичайно ретельно і дозволяє добре контролювати процес опрацювання даних. Більшість команд доступна з меню та спеціальних вікон, що вигідно відрізняє SPSS від оболонок SAS. Накопичення результатів дослідження в цьому пакеті ведеться в редакторі SPSS Data Editor, дані зберігаються в форматі редактора (\*.sav). Кожному показнику в таблиці відповідає певний рядок, а кожній змінній - певний стовбець. Система підказок в SPSS досить рудиментарна і відрізняється в гірший бік від підказки у Statistica, а Statistical Coach не йде ні в яке порівняння зі Statistical Advisor в Statgraphics та S-Plus [12].

Що ж стосується експертного рейтингового оцінювання знань студентів на різних рівнях під час допуску, виконання та захисту лабораторних робіт, то тут може стати в нагоді програмний засіб під назвою «Booster Subject Play». Він розроблений працівниками кафедри методології та методики навчання фізико-математичних дисциплін вищої школи НПУ імені М.П.Драгоманова для програмної підтримки та оцінювання знань студентів під час проведення лабораторних робіт з фізики. Однак, цей засіб є універсальним, тому адаптувати його до лабораторно-практичних робіт з математичної статистики не складає труднощів. Важливою перевагою цього програмного засобу є можливість створення «Бази студентів», що забезпечує встановлення взаємозв'язку «викладач – студент» [4].

Виконання лабораторно-практичної роботи включає: підготовка до виконання роботи, допуск, виконання та захист. Проходження цих етапів передбачає процес діалогового розвиваючого навчання у варіантах: «студент - комп'ютер», «студент – викладач», «студент - викладач - комп'ютер», «студент - електронний посібник - комп'ютер». І тут програмний засіб «Booster Subject Play» стає в особливій нагоді.

Наведемо приклад розробки лабораторно-практичної роботи з математичної статистики, яка, на нашу думку, найбільше відповідає цілям, що ставить перед собою лабораторно-практична форма навчання.

#### **Лабораторно-практична робота на тему: «Перевірка статистичної гіпотези про нормальний розподіл генеральної сукупності»**

**Мета:** сформувати вміння перевіряти гіпотезу про нормальний тип розподілу генеральної сукупності, продовжити формування навичок виконувати необхідні обчислення в Excel, відображати числову інформацію графічно.

**Завдання:** -сформулювати гіпотезу про нормальний тип розподілу;

- зробити необхідні розрахунки за допомогою програмного засобу MS Excel;

- оцінити отримані результати, зробити висновки щодо типу розподілу генеральної сукупності.

**Література:**

1. Турчин В.Н. Теория вероятностей и математическая статистика. — Д.: Изд-во Днепропетровского нац. ун-та, 2008 — 656с.

2. Гончаренко Я.В. Теорія ймовірностей і математична статистика://Практикум — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. — 146 с.

3. Гмурман В.Е. Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике. — Москва: Высшая школа, 1975. — 336 с.

4. Гихман И.И., Скороход А.В., Ядренко М.И. Теория вероятностей и математическая статистика. — К.: Вища школа, 1988.— 439с.

**Обладнання:** 1) персональний комп'ютер; 2) програмний засіб MS Excel; 3) індивідуальні завдання в електронному вигляді.

#### **Хід роботи**

1. Сформулювати нульову ( $H_0$ ) та альтернативну ( $H_1$ ) гіпотези.
2. Вибрати рівень значущості  $\alpha$  (рівень надійності  $\gamma = 1 - \alpha$ ) та критерій, за яким буде перевірятись дана гіпотеза.
3. Увімкнути комп'ютер, запустити програмний засіб MS Excel.
4. Зробити всі необхідні розрахунки в середовищі MS Excel.
5. Обчислити спостережуване значення критерію.
6. Знайти критичне значення відповідного статистичного критерію.
7. Зробити висновок щодо типу розподілу генеральної сукупності.

#### **Методичні рекомендації до виконання роботи**

Нехай заданий статистичний розподіл вибірки у вигляді послідовності рівновіддалених варіант та відповідних їм частот:

$x_i$	$x_1$	$x_2$	...	$x_k$
$n_i$	$n_1$	$n_2$	...	$n_k$

1. Нульова гіпотеза  $H_0$ : генеральна сукупність має нормальний розподіл.

2. В якості критерію для перевірки цієї гіпотези використовується критерій Пірсона.

3. Значення  $\chi^2_{kr}$  знайти за допомогою MS Excel «Вставка» → «Функція» → «Категорія статистичні» → CHINV (для Microsoft Office 2007 українська локалізація) або ХИ2ОБР (для Microsoft Office 2007 російська локалізація) при заданому рівні значущості і числі ступенів свободи  $s = k - 3$ .

4. Обчислити спостережуване значення критерію. Для цього:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^k x_i n_i}{n}$$

4.1. Обчислити вибіркове середнє та середнє квадратичне відхилення

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^k (x_i - \bar{x})^2 n_i}{n}}$$

4.2. Визначити теоретичні частоти:  $n'_i = \frac{nh}{\sigma} \varphi(u_i)$ ,

де  $h = x_{i+1} - x_i$ ,  $\varphi(u_i)$  — диференціальна функція Лапласа,  $u_i = \frac{x_i - \bar{x}}{\sigma}$ .

4.3. Обчислити спостережуване значення критерію Пірсона

$$\chi^2_{sp} = \sum_{i=1}^k \frac{(n_i - n'_i)^2}{n'_i}$$

5. Якщо  $\chi^2_{sp} < \chi^2_{kr}$ , то немає підстав відхилити нульову гіпотезу. Якщо  $\chi^2_{sp} > \chi^2_{kr}$ , то нульова гіпотеза відхиляється.

6. При перевірці гіпотези запропонувати студентам самостійно змінити значення рівня значущості  $\alpha$ , що призведе до зміни  $\chi^2_{kr}$  та знайти найменше значення  $\alpha$  при якому не має підстав відхилити гіпотезу про нормальний тип розподілу генеральної сукупності.

*Зуваження.* Якщо статистичний розподіл вибірки задано у вигляді інтервального ряду, то перед перевіркою гіпотези про нормальний розподіл генеральної сукупності переходять до дискретного ряду, заміняючи інтервали їх серединами.

#### Контрольні запитання

1. Що називають статистичною, нульовою, альтернативною гіпотезами?
2. Які види похибок виникають при перевірці статистичних гіпотез?
3. Що таке рівень значущості  $\alpha$ , рівень надійності  $\gamma$ ?
4. Що називають статистичним критерієм?
5. Які статистичні критерії Ви знаєте?
6. Що таке критична точка, критична область?
7. Які критичні області бувають? Як визначають критичні області?
8. Що називають областю прийняття гіпотези?
9. Пояснити основний принцип перевірки статистичних гіпотез.
10. Що таке потужність критерію?
11. Розподіл якої випадкової величини називається нормальним?
12. Для перевірки яких видів статистичних гіпотез використовується критерій  $\chi^2$ ?
13. Як обчислюється емпіричне значення  $\chi^2$ ?
14. Від чого залежить критичне значення  $\chi^2$ ?

#### Техніка безпеки

Перед виконанням лабораторної роботи ознайомитися з правилами дотримання вимог охорони праці, техніки безпеки та протипожежної техніки на робочому місці.

**Висновки.** Лабораторно-практичні роботи є ефективною формою організації навчального процесу під час вивчення змістового модуля «Елементи математичної статистики» курсу «Теорія ймовірностей і математична статистика», оскільки ця форма дозволяє вирішити ряд методичних і дидактичних завдань:

- 1) підвищити мотивацію навчання;
- 2) розширити коло навчальних завдань та збагатити їх зміст, інтенсифікувати процес навчання використанням ІКТ;
- 3) підвищити ефективність організації самостійної роботи, контролю рівня засвоєння студентами теоретичних знань, відповідних вмінь та навичок;
- 4) реалізувати міжпредметні зв'язки.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту».
2. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П. Волкова. — К.: Академія, 2001. — 576 с.
3. Гончаренко Я.В. Теорія ймовірностей і математична статистика / Я.В. Гончаренко. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. — 146 с.
4. Горбачук І.Т. Дослідження довгоплинних фізичних процесів з використанням АЦП. Спеціальний фізичний практикум / [І.Т. Горбачук, В.В. Левандовський, Т.Г. Січкар, М.І. Шут, Л.К. Янчевський]. — Частина 4. — К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова. — 2012. — 123 с.

5. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики / М.І. Жалдак // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наук. праць. — К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. — Випуск 7. — 2003. — 263 с.
6. Куделіна О.В. Використання персонального комп'ютера в процесі навчання вищої математики / О.В. Куделіна // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). — №4. — Бердянськ: БДПУ, 2008. — 304 с. — С.187-192.
7. Ляшенко О. І. Тестові технології моніторингу в системі освіти України: стан і перспективи розвитку [Електронний ресурс] / О. І. Ляшенко, С.А.Раков. — Режим доступу: [http://monitoring.in.ua/up/files/publikacii/Ukraine/testovi\\_tehnologii\\_v\\_osviti.pdf](http://monitoring.in.ua/up/files/publikacii/Ukraine/testovi_tehnologii_v_osviti.pdf)
8. Малафійк І. В. Дидактика: навч. посіб. / І. В. Малафійк. — К.: Кондор, 2009. — 406 с.
9. Мамчич Т.І. Навчання статистичних методів у програмі Excel / Т.І. Мамчич // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. — 2011, № 10. — С. 149-155.
10. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навч. посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / В.Л. Ортинський. — К.: Центр учбової літератури, 2009. — 472 с.
11. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / Т. І. Туркот. — К.: Кондор, 2011. — 628 с.
12. Бююль А. SPSS: искусство обработки информации / А. Бююль. — М.: DiaSoft, 2005. — 602 с.
13. Гельман В.Я. Решение математических задач средствами Excel: Практикум / В.Я. Гельман. — СПб.: Питер, 2003. — 240 с.
14. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. — М.: Педагогика, 1999. — 238 с.

## CITED LITERATURE

1. The Law of Ukraine «On Higher Education».
2. Volkova N.P. Pedagogy: A guide for students of higher educational establishments / N.P. Volkova. — K.: Publishing House «Academy», 2001. — 576 p.
3. Goncharenko Y.V. Probability Theory and Mathematical Statistics / Y.V. Goncharenko. — K.: NPU after M.P. Drahomanov 2011. — 146 p.
4. Horbachuk I.T. Studies of long fluid physical processes using ADC. Special Physics Workshop / [I.T. Horbachuk, V.V. Lewandowski, T.G. Sichkar, M.I. Shut, L.K. Jancevskiy]. — Part 4. — K.: Publisher NPU after M.P. Drahomanov. — 2012. — 123 p.
5. Zhaldak M.I. The pedagogical potential of computer-based training systems in Mathematics / M.I. Zhaldak // Computer-oriented learning systems: Corp. of scientific works. — K.: NPU after M.P. Drahomanov. — Issue 7. — 2003. — 263 p.
6. Kudelina O.V. The use of a personal computer in learning of Mathematics / O.V. Kudelina // Proceedings of Berdyansk State Pedagogical University (Teaching Science). — № 4. — Berdyansk: BDP, 2008. — 304 p. — P.187-192.
7. Ljashenko O.I. Test technologies of monitoring in the education system of Ukraine: state and prospects of development [Electronic resource] / O.I. Ljashenko, S.A. Rakov. — Mode of access: [http://monitoring.in.ua/up/files/publikacii/Ukraine/testovi\\_tehnologii\\_v\\_osviti.pdf](http://monitoring.in.ua/up/files/publikacii/Ukraine/testovi_tehnologii_v_osviti.pdf)
8. Malafiyik I.V. Didactics: textbook / I.V. Malafiyik. — K.: Condor, 2009. — 406 p.
9. Mamchych T.I. Study of statistical methods in the program Excel / T.I. Mamchych // Scientific notes NDU after M. Gogol. Psychological and pedagogical science. — 2011, № 10. — P. 149-155.
10. Ortynsky V.L. Pedagogy of Higher school. Educational guide for high school students / V.L. Ortynsky. — K.: Center of educational literature, 2009. — 472 p.
11. Turkhot T. I. Pedagogy of higher education: teach. guide / T. I. Turkhot. — K.: Condor, 2011. — 628 p.
12. Byuyul A. SPSS: art of information processing / A. Byuyul. — M.: DiaSoft, 2005. — 602 p.
13. Gelman V.Y. Solving mathematical problems by means of Excel: Workshop / V.Y. Gelman. — St. Petersburg.: Peter, 2003. — 240 p.
14. Ingenkamp K. Pedagogical diagnostics / K. Ingenkamp. — M.: Education, 1999. — 238 p.

УДК: 378.147 + 538.3 (075) + 373.3

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ ЭЛЕКТРОДИНАМИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ

**А.А. КОНОВАЛ, Т.И. ТУРКОТ**

*Автори статті вказують на необхідність навчання студентів науково-методичного аналізу електродинамічних моделей у процесі викладання теоретичної фізики в класичних та педагогічних університетах. Доводиться, що вираз для сили взаємодії двох довгих провідників зі струмом в адекватній моделі провідника з струмом вимагає уточнення. Підкреслюється, що подібний аналіз є необхідним засобом формування професійної компетентності сучасного вчителя фізики.*

**Ключові слова:** професійна компетентність, науково-методичний аналіз, електродинамічна модель, модель провідника зі струмом, спеціальна теорія відносності, релятивістські поправки.

Цель изучения физики в классических и педагогических университетах состоит в овладении студентами фундаментальными научными знаниями и профессиональными знаниями, умениями и навыками, что в принципе и составляет фундамент профессиональной компетентности будущих специалистов. Одной из концептуальных основ, на которой зиждется реализация этой цели, является фундаментализация физического образования, что предполагает в первую очередь опору в обучении на дидактический принцип научности. Поэтому методика изучения электродинамики должна соответствовать методологии научного познания. Очевидно, что профессионально компетентные учителя физики должны уметь осуществлять научно-методический анализ важнейших физических законов, теорий, моделей. Однако по нашему убеждению, на этот аспект профессионально-

педагогической подготовки в дидактике физики и в учебном процессе высшей школы внимание обращается фрагментарно.

В связи с этим целью статьи мы определили выявление дидактических возможностей научно-методического анализа некоторых электродинамических моделей (в нашем случае — модели проводника с током) как средства формирования профессиональной компетентности учителей физики.

В первую очередь обратим внимание, что точный учёт релятивистских поправок, несмотря на их ничтожную малость в реальных физических ситуациях, в описании взаимодействия движущихся заряженных частиц является, тем не менее, принципиально важным и необходимым [1; 2; 3; 4]. Так из требований специальной теории относительности (СТО) к правилам преобразования компонент силы при переходе из одной системы отсчёта (СО) в другую (другими словами из требования лоренц-ковариантности уравнений движения) вытекает необходимость введения понятия «магнитное поле» [1, с. 28; 3, с. 91].

Учёт релятивистских поправок в выражении напряжённости электрического поля движущегося заряда совместно с принципами СТО приводят к необходимости существования явления электромагнитной индукции [3, с. 141].

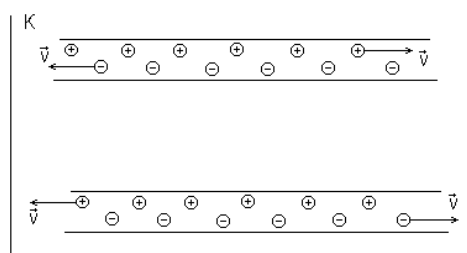


Рис. 1. Взаимодействие между проводниками с токами, представленных моделями, в которых положительные ионы и электроны имеют одинаковые по величине, но противоположно направленные скорости

В учебной и научно-методической литературе [2; 5; 6; 7; 8; 9] для иллюстрации фундаментального свойства электрического и магнитного поля — относительности электрического и магнитного полей популярным является такой пример.

Магнитное взаимодействие движущегося заряда с другими движущимися зарядами (с проволокой, по которой протекает ток) представлено как чисто электрическое взаимодействие благодаря релятивистским изменениям в электрических полях движущихся зарядов. Этот пример инициирует попытку аналогичной интерпретации взаимодействия двух бесконечно длинных проводников с током [3, с. 219].

При этом рассматривается следующая модель проводников с током [8; 9]: в каждом проводнике имеется одинаковое число положительных и отрицательных носителей заряда, движущихся с равными скоростями в противоположных направлениях (рис.1). Чтобы вычислить силу, действующую на единицу длины одного из таких проводников со стороны другого в лабораторной системе отсчёта (ЛСО)  $K$ , необходимо вычислить силу, действующую на положительные носители заряда в собственной системе отсчета (ССО) и на отрицательные - в своей ССО. Затем значения этих сил пересчитать, согласно формулам преобразования компонент сил [2; 7] в СО  $K$ .

Покажем, что для модели проводника с током более соответствующей реальной ситуации, чем изображённой на рис.1, выражение для силы взаимодействия токов отличается от общепринятого.

Но сначала в *пунктах 1 и 2* найдём силу взаимодействия между токами, модели которых изображены на рис.1.

*n.1.* Пусть скорость зарядов в СО  $K$  равна  $\vec{v}$ , линейная плотность зарядов в ССО  $|\tau_+^0| = |\tau_-^0| = \tau_0$ .

Ясно, что силы, действующие на положительные и отрицательные носители заряда первого проводника в их ССО, будут иметь электрическую природу. Электрическое поле в ССО обусловлено различной величиной линейной плотности положительного и отрицательного зарядов второго проводника. Тогда на положительные заряды 1-го проводника в их ССО, которые расположены на той же длине, что и в СО  $K$  ( $\Delta l' = \Delta l \sqrt{1 - \beta^2}$ , где  $\beta = \frac{v}{c}$ ), действует сила со стороны электрического поля 2-го проводника, равная:

$$F'_+ = \tau_0 \cdot \Delta l \sqrt{1 - \beta^2} \cdot E_2 = \tau_0 \cdot \Delta l \sqrt{1 - \beta^2} \cdot \frac{\tau_2}{2\pi\epsilon_0 \cdot a}, \quad (1)$$

где  $\tau_2 = \tau_2^+ - \tau_2^- = \frac{\tau_0}{\sqrt{1 - \beta_{+2}^2}} - \tau_0 = \frac{2\tau_0\beta^2}{(1 - \beta^2)}$  - результирующая линейная плотность заряда 2-го

проводника с точки зрения СО, связанной с положительными носителями заряда 1-го проводника;  $\beta_{+2} = \frac{v_2^+}{c} = \frac{1}{c} \left( \frac{v+v}{1+\beta^2} \right)$ ;  $a$  - расстояние между токами.

Окончательно имеем, учитывая выражение для величины  $\tau$ :

$$F'_+ = \frac{\tau_0^2 \cdot \beta^2 \cdot \Delta l}{\pi \varepsilon_0 \cdot a \sqrt{1 - \beta^2}}. \quad (2)$$

Точно така ж по величині (із-за симетрії задачі) сила отталкивания  $F'_-$  действует и на отрицательные заряды 1-го проводника в их ССО со стороны электрического поля 2-го проводника. Поскольку СО, связанные с носителями заряда 1-го проводника, имеют скорость  $\vec{V}$  относительно ЛСО К, то сила, действующая на отрезке  $\Delta l$  в СО К будет равна (согласно формулам преобразования поперечных составляющих силы [10]):

$$F_y = \frac{F'_y}{\sqrt{1 - \beta^2}} = \frac{F'_+ + F'_-}{\sqrt{1 - \beta^2}} = \frac{\mu_0 I^2}{2\pi a} \cdot \Delta l. \quad (3)$$

Таким образом, рассматривая лишь электрические силы, мы нашли обычное выражение для силы взаимодействия 2-х параллельных токов.

*n.2.* Этот же результат может быть получен путём нахождения сил, действующих на движущиеся цепочки положительных и отрицательных носителей заряда 1-го проводника в магнитном поле создаваемом 2-м током. Электрическое поле в СО К отсутствует ( $E_2=0$ ), благодаря равным, но противоположно направленным, скоростям отрицательных и положительных носителей заряда.

Индукция магнитного поля, создаваемого вторым током в СО К равна:

$$B_2 = \int_{-\infty}^{\infty} |d\vec{B}| = \frac{\mu_0 \tau_0 v}{\pi \cdot a \sqrt{1 - \beta^2}} = \frac{\mu_0 I}{2\pi a}, \quad (4)$$

где  $d\vec{B} = \frac{\mu_0}{4\pi} \cdot \frac{I[d\vec{l} \cdot \vec{r}](1 - \beta^2)}{r^3(1 - \beta^2 \sin^2 \theta)^{3/2}}$  - закон Био-Савара в релятивистской форме [1, с. 28]. Здесь  $\vec{r}$  -

радиус-вектор, проведённый из мгновенного положения элемента заряда  $\frac{\tau_0 dl}{\sqrt{1 - \beta^2}}$  в данную точку

поля;  $\theta$  - угол между  $\vec{v}$  и  $\vec{r}$ .

Тогда сила, действующая на отрезок длины  $\Delta l$  первого проводника со стороны магнитного поля второго проводника, равна:

$$F_y = 2 \cdot \frac{\tau_0 \cdot \Delta l}{\sqrt{1 - \beta^2}} |[\vec{v} \vec{B}_2]| = \frac{\mu_0 I^2}{2\pi a} \Delta l,$$

что, естественно, совпадает с выражением (3).

Пункты 1 и 2 являются хорошей иллюстрацией применения принципов СТО для расчёта конкретных физических моделей. Мы также убедились в необходимости учитывать релятивистские поправки и в законе Био-Савара, и в электрических полях движущихся носителей заряда.

Однако, как отмечалось вначале, более адекватной реальности будет модель проводника с током, изображённая на рис. 2. Здесь положительные носители заряда неподвижны (что соответствует неподвижным ионам кристаллической решетки проводника), а движутся только электроны проводимости с дрейфовой скоростью  $\vec{V}$  относительно ЛСО.

Будем предполагать, что проводник без тока нейтрален  $-\tau_-^0 = \tau_+^0$ ; в нашей модели это соответствует случаю, когда цепочка отрицательных носителей заряда

неподвижна относительно положительной цепочки (ионов).

Для нахождения силы взаимодействия двух токов, показанных на рис. 2, реализуем программу *n. 1*. Перейдём в СО, связанную с электронами проводимости первого проводника. Тогда на неподвижные в этой СО электроны действует сила со стороны электрического поля, обусловленного неодинаковым лоренцевым сокращением цепочек электронов и ионов второго проводника (это будет сила отталкивания):

$$F'_{-y} = E_2 \cdot \tau_0 \Delta l \sqrt{1 - \beta^2} = \frac{\tau_2}{2\pi \varepsilon_0 a} \cdot \tau_0 \Delta l \sqrt{1 - \beta^2} =$$

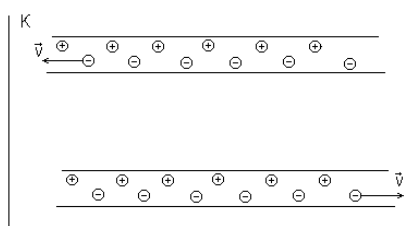


Рис. 2. Традиционная модель взаимодействующих проводников с токами

$$\frac{\tau_0^2 \cdot \Delta l \sqrt{1-\beta^2}}{2\pi\epsilon_0 \cdot a \cdot \sqrt{1-\beta^2}} \left( \frac{1+\beta^2}{\sqrt{1-\beta^2}} - 1 \right), \quad (5)$$

где  $\tau_2 = \tau_2^- - \tau_2^+ = \frac{\tau_0}{\sqrt{1-\beta_-^2}} - \frac{\tau_0}{\sqrt{1-\beta^2}} = \frac{\tau_0(1+\beta^2)}{(1-\beta^2)} - \frac{\tau_0}{\sqrt{1-\beta^2}}$  - результирующая линейная плотность

заряда второго проводника в ССО электронов проводимости первого проводника;  $\beta_- = \frac{v_-}{c} = \frac{1}{c} \cdot \frac{v+v}{1+\beta^2}$ .

А на неподвижные ионы в СО  $K$  первого проводника будет действовать сила притяжения, равная

$$F_{+э} = \tau_0 \Delta E = \tau_0 \Delta l \frac{\tau_0 \left( \frac{1}{\sqrt{1-\beta^2}} - 1 \right)}{2\pi\epsilon_0 a}. \quad (6)$$

Итак, для суммарной силы отталкивания между двумя проводниками, приходящейся на отрезок длины  $\Delta l$  одного из них в СО  $K$ , получаем выражение:

$$F_y = \frac{F'_{-э}}{\sqrt{1-\beta^2}} - F_{+э} = \frac{\mu_0 I^2}{2\pi a} \Delta l \left\{ \frac{2}{\beta^2} (1 - \sqrt{1-\beta^2}) \right\}. \quad (7)$$

Результат (7) может быть получен и с помощью метода, приведённого в п. 2. В самом деле, на распределение электронов первого проводника действуют следующие силы со стороны электронного и ионного распределений второго проводника: электрическая  $F_{-2,-1}^э$  и магнитная силы  $F_{-2,-1}^M$  со стороны цепочки электронов и электрическая сила со стороны неподвижной цепочки ионов  $F_{+2,-1}^э$ .

Неподвижные ионы первого проводника испытывают силы  $F_{-2,+1}^э$  и  $F_{+2,+1}^э$  соответственно в электрических полях, создаваемых движущимися электронами и неподвижными ионами второго проводника. Поэтому результирующая сила взаимодействия, приходящаяся на единицу длины одного из них, равна:

$$F_y = F_{-2,-1}^M + F_{-2,-1}^э - F_{+2,-1}^э - F_{-2,+1}^э + F_{+2,+1}^э = \frac{\mu_0 \tau_0 v}{2\pi a \sqrt{1-\beta^2}} \cdot \frac{\tau_0}{\sqrt{1-\beta^2}} \cdot v + \frac{\tau_0}{2\pi\epsilon_0 a \sqrt{1-\beta^2}} \cdot \frac{\tau_0}{\sqrt{1-\beta^2}} - \frac{\tau_0}{2\pi\epsilon_0 a} \cdot \frac{\tau_0}{\sqrt{1-\beta^2}} - \frac{\tau_0}{2\pi\epsilon_0 a \sqrt{1-\beta^2}} \cdot \tau_0 + \frac{\mu_0 I^2}{2\pi a} \cdot \left\{ \frac{2}{\beta^2} (1 - \sqrt{1-\beta^2}) \right\} \quad (8)$$

Если мы рассмотрим взаимодействие проводников с током в рамках принятой модели для одинаково направленных токов, то фигурные скобки в выражениях (7) или (8) для силы взаимодействия оказываются равными [1; 3; 4]

$$2 \left( 1 + \frac{\sqrt{1-\beta^2} - 1}{\beta^2} \right).$$

**Обсуждение и выводы.** Итак, интерпретируя взаимодействие 2-х проводников с током, использование моделей которых (модель Друде-Лоренца) является традиционным и естественным в вузовской и школьной методиках преподавания электромагнетизма, на основе последовательного релятивистского подхода и на основе общих дидактических принципов фундаментальности, последовательности и системности [1; 2; 3; 4], мы получили выражение для силы взаимодействия токов несколько отличающееся от общепринятого, формула (3).

Для значений поправочных коэффициентов:

$$\frac{2}{\beta^2} (1 - \sqrt{1-\beta^2}) \quad (9)$$

$$2 \left( 1 + \frac{\sqrt{1-\beta^2} - 1}{\beta^2} \right) \quad (10)$$



в формулах (7) и (8) для антипараллельных и параллельных токов, соответственно, при  $\beta \ll 1$  (что в практической электротехнике заведомо имеет место), раскладывая в ряд  $\sqrt{1-\beta^2} \approx 1 - \frac{\beta^2}{2}$ , с большой точностью получаем 1.

Ясно из предыдущего, что появление коэффициентов (9) и (10) в формулах для силы (7) и (8) обусловлено учетом релятивистских поправок в электрическом взаимодействии движущихся электронов.

Это дополнительное взаимодействие, ответственное за множители (9) и (10), можно еще объяснить как взаимодействие «заряженных» проводников с током, поскольку в рамках принятой модели и допущений, электрическое поле проводника, по которому течет ток, равно:

$$E = E_- - E_+ = E_0 \left( \frac{1}{\sqrt{1-\beta^2}} - 1 \right), \quad (11)$$

$$\text{где } E_0 = \frac{\tau_0}{2\pi\epsilon_0 \cdot \alpha}.$$

Это поле можно рассматривать как созданное отрицательно «заряженным» тонким проводом с линейной плотностью заряда  $\tau$ :

$$\tau = \tau_- - \tau_+ = \frac{\tau_0}{\sqrt{1-\beta^2}} - \tau_0.$$

Мы думаем, что выражение «проводник с током заряженный» не следует понимать буквально, но на любую заряженную частицу, находящуюся вне проводника, должна действовать сила со стороны поля, напряженность которого дается выражением (11).

Полагаем, что электрическое поле вне провода с током обусловлено возрастанием напряженности электрического поля в  $\frac{1}{\sqrt{1-\beta^2}}$  раз в поперечном направлении по сравнению с

напряженностью поля неподвижного заряда [3; 5; 11] благодаря движению цепочки электронов. При этом нет надобности говорить о «заряде проводника с током». Ведь когда рассматривается взаимодействие 2-х заряженных частиц в СО, относительно которой они движутся в направлении перпендикулярном линии их соединяющей, сила электрического взаимодействия между ними возрастает в  $\frac{1}{\sqrt{1-\beta^2}}$  раз, но при этом не утверждается же, что увеличение электрической силы обусловлено

увеличением величины заряда в  $\frac{1}{\sqrt{1-\beta^2}}$  раз в результате его движения.

Учитывая вышеприведенные замечания относительно выражения «проводник с током заряженный», обратим внимание на ряд противоречащих друг другу точек зрения по данному вопросу.

Общепринятая точка зрения: неподвижный проводник с током нейтрален в ССО [2; 4; 7; 11], а условие нейтральности имеет вид:

$$\frac{\rho_-^0}{\sqrt{1-\beta^2}} = -\rho_+^0 \quad (12)$$

где  $\rho_+^0, \rho_-^0$  - объемные плотности заряда положительных ионов и электронов в собственных СО;  $\beta = \frac{v}{c}$ ,  $v$  - дрейфовая скорость движения электронов.

Также является тривиальным положение о том, что проводник без тока тоже нейтрален. В ряде публикаций содержатся сомнения в справедливости (12) [1; 3; 4; 12; 13].

В работах [1; 3; 4] содержатся дополнительные аргументы в пользу представления о «заряде проводника с током» в ССО, там же приведено ряд примеров успешно решаемых в рамках указанных представлений.

Конечно, модель, о которой говорилось выше, далека от реальной физической ситуации. Например, остаются совершенно необоснованные (и непонятные) предположения о том, каким образом, и почему, силы действующие на электронную и ионную подсистемы складываются; почему не учитывается взаимодействие этих подсистем в рамках принятой модели в пределах каждого из проводников, и т.д.

Возможно, что коэффициенты (9) и (10) обусловлены как раз неадекватностью (несоответствием) принятой модели проводника с током объективной реальности.

Во многих учебных пособиях по электродинамике [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11] используют модели, подобные изображенным на рис. 1 и рис. 2. С их помощью обосновывают фундаментальные

свойства электромагнитного поля и многие важные законы электромагнетизма. Эти модели активно эксплуатируются дидактикой. Поэтому и анализ их следует проводить, по возможности, до конца и последовательно, но тогда с неизбежностью следует принять результаты (7), (8), (11).

В тоже время очевидно, что (хотя механизм проводимости заложенный в нашей модели не выдерживает критики по существу) основные черты интересующего нас явления такой моделью передаются достаточно хорошо. Уместно провести сравнение. Зонная одноэлектронная теория проводимости хорошо описывает многие явления в полупроводниках, металлах, хотя очевидно, что для более адекватного описания необходимо использовать многочастичный квантовомеханический формализм. Эта задача не одноэлектронная, а по сути многочастичная.

И далее, возможно, что в замечательных учебниках [8; 9] сознательно выбрана именно такая модель проводника с током (см. рис. 1), которая в силу своей симметричности позволяет избежать рассмотрения вопроса о «заряде проводника с током». Такой подход, на наш взгляд, в рамках традиционной модели является по меньшей мере дискуссионным.

Опираясь на накопленный опыт преподавания теоретической физики, можно констатировать, что стимулирование студентов-физиков к научно-методическому анализу физических моделей не только способствует более глубокому осмыслению теоретических проблем электродинамики и СТО, но и формирует особый, критически-конструктивный стиль их мышления.

Потому дальнейший, более подробный анализ электродинамических моделей и методическую интерпретацию его результатов, мы рассматриваем как дальнейшую перспективу наших научно-методических изысканий, использование результатов которых в высшей педагогической школе будет способствовать повышению профессиональной компетентности будущих учителей физики.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Коновал О.А. Електродинаміка і теорія відносності : навчальний посібник [для студентів фізичних спеціальностей педагогічних університетів] / О.А. Коновал ; Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг : КДПУ, 2011. – 133 с.-укр.
2. Коновал О. А. Основы электродинамики : навч. посіб [для студ. вищ. пед. навч. закл.] / О.А.Коновал ; Міністерство освіти і науки України ; Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. – 347 с.-укр.
3. Коновал О.А. Відносність електричного і магнітного полів : монографічний навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / О.А. Коновал ; Міністерство освіти і науки України ; Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. – 248 с.
4. Коновал О.А. Теоретичні та методичні основи вивчення електродинаміки на засадах теорії відносності : монографія / О.А. Коновал ; Міністерство освіти і науки України ; Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 346 с.
5. Яворский Б. М. Основы физики : в 2 т. / Б. М. Яворский, А. А. Пинский. – Т. 2. – М. : Наука, 1972. – 436 с.
6. Матвеев А. Н. Электричество и магнетизм / А. Н. Матвеев. – М. : Высшая школа, 1983. – 463 с.
7. Угаров В. А. Специальная теория относительности / В. А. Угаров. – М. : Наука, 1977. – 384 с.
8. Парселл Э. Электричество и магнетизм : учебное руководство / Э. Парселл ; [под ред. А. И. Шальникова и А. О. Вайсенберга; пер. с англ.]. – 3-е изд., испр. – М. : Наука, 1983. – 416 с. – (Берклиевский курс физики).
9. Савельев И. В. Курс общей физики : в 3 т. / И. В. Савельев. – Т. 2 : Электричество и магнетизм. Волны. Оптика. – М. : Наука, 1978. – 480 с.
10. Иродов И. Е. Электромагнетизм. Основные законы / И. Е. Иродов. – 4-е изд., испр. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2003. – 320 с.
11. Фейнман Р. Фейнмановские лекции по физике: в 9 т. / Р. Фейнман, Р. Лейтон, М. Сэндс. – Т. 5 : Электричество и магнетизм. – М. : Мир, 1966. – 290 с.
12. Николаев Г. В. Парадокс Фейнмана и асимметрия лабораторной и движущейся систем отсчета / Г. В. Николаев. – М., 1975. – 20 с. – Статья деп. в ВИНТИ, рег. №1937-75.
13. Мартинсон М. Л. О плотности заряда внутри проводника с током / М. Л. Мартинсон, А. В. Недоспасов // Успехи физических наук. – 1993. – Т. 163. – № 1. – С. 91–92.

#### CITED LITERATURE

1. Konoval O.A. Electrodynamics and Theory of Relativity: a textbook [for students of physical specialties pedagogical universities] / O. Konoval; Krivoy Rog State Pedagogical University. – Copenhagen: KSPU, 2011. – 133 p. [in Ukrainian]
2. Konoval O.A. Fundamentals of Electrodynamics: teach. guidances [for students. HI. ped. teach. Bookmark] / O.A. Konoval; Ministry of Education and Science of Ukraine; Krivoy Rog State Pedagogical University. – Copenhagen Publishing House, 2008. – 347 p. [in Ukrainian]
3. Konoval O.A. Relativity of electric and magnetic fields: monographic textbook [for university students] / O. Konoval; Ministry of Education and Science of Ukraine; Krivoy Rog State Pedagogical University. – Copenhagen Publishing House, 2008. – 248 p. [in Ukrainian]
4. Konoval O.A. Theoretical and methodological foundations [for the study of electrodynamics based on the theory of relativity: monograph] / O. Konoval; Ministry of Education and Science of Ukraine; Krivoy Rog State Pedagogical University. – Copenhagen Publishing House, 2009. – 346 p. [in Ukrainian].
5. Yavorsky B.M. Fundamentals of physics: in 2 vols. / B.M. Yavorsky A.A. Pinskiy. – V. 2. – Moscow: Nauka, 1972. – 436 p. [in Russian]
6. Matveev A.N. Electricity and Magnetism / A.N. Matveev. – M.: High School, 1983. – 463 p. [in Russian]
7. Ugarov V.A. Special Relativity / V.A. Ugarov. – Moscow: Nauka, 1977. – 384 p. [in Russian]
8. Purcell E. Electricity and Magnetism: tutorial: Per. Translated from English. / E. Purcell; [ed. Shal'nikov and A.O. Weissenberg]. – 3-rd ed., Rev. – Moscow: Nauka, 1983. – 416 p. – (Berkeley Physics Course). [in Russian]
9. Savelyev I.V. course of general physics: 3 m. / I.V. Savelyev. – Volume 2: Electricity and Magnetism. Wave. Optics. – Moscow: Nauka, 1978. – 480 p.
10. Herod I.E. Electromagnetism. Basic laws / I.E. Herod. – 4th ed., rev. – M.: BINOM. Knowledge Laboratory, 2003. – 320 p. [in Russian]
11. R.P. Feynman The Feynman Lectures on Physics: 9 m. / R. Feynman, R. Leighton, M. Sands. – T. 5: Electricity and Magnetism. – Wiley, 1966. – 290 p. [in Russian]

12. Nikolaev G.V. paradox of Feynman and asymmetry of the laboratory and moving frames of reference / G.V. Nikolaev. – М., 1975. – 20p. – Article dep. VINITI, Reg. №1937-75. [in Russian]

13. Martinson, M.L. On the charge density inside the conductor with a current / M.L. Martinson, A.V. Nedospasov // Physics-Uspkhi. – 1993. – Т. 163. – № 1. – P. 91-92. [in Russian]

УДК 378:004(042.4):001.895

## ПРОЕКТ «МАСОВІ ВІДКРИТІ ОН-ЛАЙН КУРСИ» ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ЗДОБУТТЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

**Н.М. АВШЕНЮК**

*У статті проаналізовано проект «Масові відкриті он-лайн курси» (МВОК) як одне із найсучасніших досягнень в галузі використання інформаційних технологій для розвитку вищої освіти та освіти дорослих в умовах глобалізації. З'ясовано сутність досліджуваного явища, розкрито умови його функціонування, визначено педагогічний характер проблем, пов'язаних зі створенням і використанням МВОК.*

**Ключові слова:** дистанційна освіта, відкриті освітні ресурси, Масові відкриті он-лайн курси (МВОК), платформи МВОК, коннективізм, когнітивний біхевіоризм.

**Постановка проблеми.** Академічна спільнота поділяє думку про вільне й відкрите розповсюдження інформації та знань в інтересах розширення доступу до освіти і підвищення її якості. Так, у Комюніке всесвітньої конференції ЮНЕСКО 2009 року з проблем вищої освіти, зокрема, зазначається: «відкрита дистанційна освіта й інформаційно-комунікаційні технології уможливають розширення доступу до якісної освіти, особливо за умови спільного безперешкодного використання відкритих освітніх ресурсів закладами вищої освіти багатьох країн світу» [7]. Утілення в життя цієї ідеї розпочалося на світанку ХХІ століття, коли Массачусетський технологічний інститут вперше у 2001 році відкрив вільний доступ до матеріалів своїх навчальних курсів (OpenCourseWare) [2, 166]. З того часу відкриття освітніх ресурсів розглядається як найперспективніший напрям модернізації освіти, зокрема вищої її ланки. Термін «відкриті освітні ресурси» (ВОР) був сформульований у 2002 році під час міжнародної конференції ЮНЕСКО «Вплив відкритих освітніх ресурсів на вищу освіту у країнах, що розвиваються» з подальшим уточненням як «освітні або наукові ресурси, розміщені у вільному доступі чи забезпечені ліцензією на вільне використання й переробку. Відкриті освітні ресурси можуть містити повноцінні курси, навчальні матеріали, окремі модулі, підручники, відео, тести, програмне забезпечення, а також будь-які інші засоби, матеріали, технології, що використовуються для забезпечення доступу до знання» [5].

Аналіз літератури за темою дослідження показав, що провідна роль у формуванні ВОР належить університетам як визнаним і надійним джерелам освітніх і наукових матеріалів. Провідні університети світу створюють власні відкриті освітні середовища або об'єднуються між собою, провідними компаніями й міжнародними організаціями для розвитку спільних відкритих освітніх середовищ (наприклад, Массачусетський технологічний інститут і Відкритий університет Великої Британії, YouTubeEdu, UNESCO OER Community, WikiEducator). На підтримку й розвиток ВОР міжнародною спільнотою було створено низку документів, основним з яких є «Паризька декларація про відкриті освітні ресурси» (2012 р.), затверджена під час Всесвітнього Конгресу з проблем відкритих освітніх ресурсів [6].

Нині над удосконаленням цього руху працюють більше тисячі університетів по всьому світу. Одним із результатів об'єднання академічних зусиль вищих навчальних закладів стало створення у 2008 році проекту «Масові відкриті он-лайн курси – МВОК» (Massive Open Online Courses - MOOC) Дейвом Корниером і Брайном Александером з Манітобського університету (Канада). МВОК – це одна із найновіших форм безкоштовного дистанційного навчання, що представлена інтерактивними повноцінними навчальними курсами (набір відео-лекцій й допоміжних навчальних матеріалів, іспити, оцінювання, сертифікація), які знаходяться у відкритому доступі в мережі Інтернет для одночасної участі великої кількості осіб.

Поки поки ще нетривалу історію функціонування цього явища, його вивченню присвятили свої дослідження учені з різних країн світу, зокрема, США (Ф. Альтбах, Д. Аткінс, Е. Браун, Б. Восс, М. Уолдроп, А. Хеммонд), Європи (М. Гебель, Б. Дендев, В. Лоутон, А. Катсомітрос), Росії (Т. Носкова, В. Платонов, С. Тімкін), України (В. Ю. Биков, І. Кулага, В. Кухаренко, О. Молчановський, Л. Панченко, В. Сацук). Аналіз їх робіт свідчить, що вони, переважно, стосуються економічних, соціологічних та технологічних аспектів розробки й запровадження МВОК. Проте, одним із найменш проаналізованих аспектів технології МВОК залишається саме педагогічний, розкриття якого ми і поставили собі за мету у цій статті. **Завдання.** Задля досягнення визначеної мети нам необхідно, по-перше, з'ясувати сутність досліджуваного явища, по-друге, розкрити умови його функціонування, по-третє, визначити педагогічний характер проблем, пов'язаних зі створенням і використанням МВОК.

**Виклад основного матеріалу.** МВОК розглядається одним із найсучасніших досягнень в галузі використання інформаційних технологій для розвитку вищої освіти та освіти дорослих. Сутність цього явища віддзеркалюється в його назві, де – «масові» означає, що для проведення цих курсів потрібна велика кількість учасників, тому для оптимальної роботи та генерації інформації необхідно від 30 до 50 активних учнів; «відкриті» - підтверджує те, що курси є безоплатними і будь-хто, у будь-який момент може приєднатися до них; «он-лайн» означає, що матеріали курсу та результати спільної роботи знаходяться в мережі Інтернет у відкритому для учасників доступі; «курси» - мається на увазі, що вони мають назву, відповідну структуру, правила роботи та загальні цілі, які згодом для кожного учасника можуть трансформуватися.

Концепція побудови МВОК спирається на ключові принципи двох теорій навчання: коннективізму<sup>2</sup> (різноманітність підходів до навчання, ключовим з яких є його розуміння як процесу формування мережі і прийняття рішень) та когнітивного біхевіоризму (навчання і пізнання розглядаються як динамічний процес в дії) [2, 211].

Охарактеризуємо їх розлогіше. Так, перші МВОК базувалися на теорії коннективізму (тому отримали назву англійською мовою «connective MOOC»), яку у 2008 р. запропонували Дж. Сіменс та С. Даунс. Зазвичай такі курси відрізняються великою кількістю учасників, з яких біля 40 % згодом відсіюються; мета навчання визначається безпосередньо учнем; тематика курсів базується на гуманітарних дисциплінах; викладачі постійно присутні і виконують різні функції: фасилітаторів, кураторів, які орієнтують і соціально керують створенням смислів навчання, фільтрують і моделюють навчальний процес; а сам курс характеризується відкритістю навчання, діалогічністю, дискусійністю тощо [3]. Іншими словами, коннективістські МВОК намагаються створити навколо кожного студента персональну навчальну мережу, засновану на постійній тісній взаємодії студентів з викладачами та між собою. А відтак успіх студента під час навчання на МВОК цього типу забезпечується, насамперед, уміннями добре орієнтуватися в мережі, чітко формувати персональні цілі навчання, самостійно обирати зміст навчання, адже саме розвиток особистості студента посідає центральне місце у коннективістських МВОК.

Другий тип МВОК, що базується на теорії когнітивного біхевіоризму, з'явився у 2011 році у Стенфордському університеті (США) на основі курсів з інформаційних технологій і отримав назву xMOOC англійською мовою. Ці відкриті дистанційні курси передбачали перегляд відеолекцій, роботу з текстами, виконання завдань з автоматичною перевіркою та підсумковим тестуванням. На противагу sMOOC, xMOOC характеризуються виразнішою роллю викладача, який сам визначає мету навчання, здійснює переважно контролюючу функцію, практично не спостерігаючи на навчальним процесом студентів [3].

У цілому, дослідники МВОК зазначають, що вони функціонують на основі таких чотирьох принципів:

- 1) принцип агрегації – полягає в тому, що матеріали із різноманітних джерел поєднуються разом і, зазвичай, оформлюються у вигляді сайту;
- 2) принцип «перемішування» – означає взаємозв'язок матеріалів курсу один з одним та матеріалами з інших джерел;
- 3) принцип повторного використання агрегованих і перероблених матеріалів відповідно до цілей кожного учасника;
- 4) принцип випереджаючого обміну інформацією – полягає у розповсюдженні та взаємному обміні ідеями, що використовуються багаторазово учасниками по всьому світу [8].

З технічної точки зору МВОК функціонують на спеціально створених провідними університетами світу платформах, найвідомішими з яких є: Coursera (Стенфордський університет) <https://www.coursera.org/>, EdX (Масачусетський технологічний інститут та Гарвардський університет) <https://www.edx.org/>, Udacity (Стенфордський університет) <https://www.udacity.com/>, Khan Academy (Гарвардський університет) <https://www.khanacademy.org/>. Уважне вивчення інтернет-сторінок зазначених платформ показало, що усі вони мають певні спільності та свою специфіку. Розглянемо їх детальніше.

Найпершою платформою, що з'явилася у 2008 році стала Академія Хана (Khan Academy), з якої розпочалася популяризація ідеї МВОК. Наразі цей ресурс надає доступ до понад 3600 лекцій з математики, історії, охорони здоров'я, медицини, фінансів, фізики, хімії, біології, астрономії, економіки, космології, історії мистецтва, комп'ютерних наук тощо. Лекції переважно англійською, але частина з них перекладені на арабську, французьку, німецьку, гінді, італійську, японську, корейську, португальську, польську, іспанську, тайську, турецьку та російську. Ця платформа ідеально підходить для інтерактивного навчання студентів і може стати гарним помічником для викладачів, оскільки сайт проводить статистичні дослідження, тож викладачі можуть оцінити, скільки часу студент витратив на

<sup>22</sup> Від англійського слова «connect» – з'єднувати.

прослуховування лекцій і виконання завдань, скільки він дав правильних відповідей. Студент також може переглянути свої результати та рівень знань в тій чи іншій сфері у своєму профілі.

Найпопулярнішою (близько 7 326 000 студентів зі 190 країн світу) на сьогодні є освітня платформа Курсера (Coursera), заснована в квітні 2012 року. Вона побудована на основі дисциплін провідних 108 навчальних закладів світу з 19 країн-партнерів. Станом на квітень 2014 р. ця платформа пропонує 638 курсів з мистецтвознавства, природничих наук, бізнесу, статистики, комп'ютерних наук та технологій, економіки та фінансів, освіти, енергетики, наук про Землю, проектування, харчування та здоров'я, гуманітарних науки, математики, юриспруденції, медицини, дизайну, музики та кінематографії, а також підвищення кваліфікації вчителів, де зараз можна прослухати 49 дисциплін (зокрема, курс «Характер навчання та створення позитивної атмосфери в класі» <https://www.coursera.org/course/teachingcharacter>; курс «Інформаційно-комунікаційні технології в початковій освіті: удосконалення методики навчання дітей відповідно до навчального плану» <https://www.coursera.org/course/ictinprimary>; курс «Оцінка та навчання навичкам у 21 столітті» <https://www.coursera.org/course/atc21s>). У списку мов-субтитрів є китайська, французька, іспанська, російська, португальська, турецька, іврит, німецька, арабська, італійська, японська та українська (4 відеокурси).

EdX – відкрита безкоштовна онлайн-платформа, створена у 2012 році з високим рівнем 173 курсів від 47 відомих освітніх організацій, у тому числі від Гарвардського університету й Каліфорнійського університету «Берклі». Серед дисциплін переважають: біологія, бізнес, хімія, інформатика, економіка, фінанси, електроніка, машинобудування, харчування, історія, гуманітарні науки, право, література, математика, медицина, музика, філософія, статистика тощо.

Udacity виникла у 2011 році внаслідок розширення програми з інформатики Стенфордського університету. Спершу сайт запропонував 6 безкоштовних курсів, а нині на Udacity розміщено близько 40 курсів, більшість з яких присвячені темі технологій (комп'ютерним технологіям, програмуванню, робототехніці). Особливістю навчання є по-справжньому інтерактивний формат курсів, оскільки за одну лекцію студентам зазвичай одразу пропонується зробити кілька практичних завдань. Рівень складності курсів досить високий і часом потребує базових знань в сфері комп'ютерних технологій. Відеолекції здебільшого англійською, частину з яких можна прослухати з субтитрами іспанською, китайською, французькою, португальською мовами.

Аналіз схем організації навчального процесу на різних платформах МВОК, що нині все частіше називають електронними університетами, показав, що всі вони мають спільні підходи, а саме:

1. Студенти обирають в мережі Інтернет курси і реєструються на їх вивчення. Навчальна діяльність студента полягає у роботі під час лекцій, виконанні завдань, проходженні тестування, спілкуванні на форумах з обговорення завдань і проблем. Крім того, студенти можуть пройти підсумкову атестацію з метою отримання сертифікату.

2. Теоретичний матеріал на МВОК представлений лекціями, поділеними на частини по 10-15 хв. Кожна частина, як правило, завершується тестом, вікториною або контрольними запитаннями на перевірку розуміння опрацьованого матеріалу. Пояснення теоретичного матеріалу здійснюється за допомогою графічного планшета, тобто викладач доносить навчальну інформацію голосом з одночасним представленням роз'яснювальних графіків, схем і малюнків. Додатковий теоретичний матеріал до лекцій надається в інтерактивних посиланнях на Інтернет-джерела.

3. Практикуми представлені різними типами інтерактивних завдань, а також дистанційними віртуальними лабораторіями. Для гуманітарних дисциплін організуються он-лайн дискусії в форумах як один із варіантів завдань. Форум розглядається, насамперед, як місце, де студенти можуть ставити запитання й допомагати один одному; висловлювати свої думки щодо курсу і отримувати підтримку й заохочення; знаходити додаткову інформацію; об'єднуватися у групи для навчання на курсі, організувати реальні зустрічі для спілкування.

4. Багато уваги приділяється співробітництву студентів, що виявляється у різний спосіб: по-перше, у вигляді форуму «питань і відповідей», по-друге, у вигляді навчальної мережі он-лайн та офф-лайн, по-третє, групового перегляду лекцій та виконання завдань. Правила співробітництва, зазвичай, представлені на сайті кожного курсу МВОК. Ключовим у розумінні співробітництва є його використання для підвищення якості освіти, а не простого отримання відповіді без розуміння суті проблеми.

5. Основні зусилля розробників курсів МВОК спрямовані на автоматизацію перевірки результатів виконаних завдань, оскільки викладач не може перевірити кількість завдань, що наближується до декількох тисяч. З метою контролю за діяльністю студентів використовується самостійне й перехресне оцінювання студентами робіт один одного. Лише підсумкове атестаційне оцінювання здійснюється викладачам в очному форматі у спеціально організованих місцях, коли необхідно видати сертифікат. Проміжний контроль ретельно спланований в часовому режимі і вимагається його чітке виконання студентом.

Як бачимо, завдяки перевагам інформаційно-комунікаційних технологій, концепція МВОК сприяє інтерактивізації педагогіки, а також допомагає концептуалізувати й логічніше вибудувати навчальний матеріал і попри те, що МВОК перебувають на початковій стадії розвитку, багато аналітиків розглядають їх як інноваційний і недорогий спосіб поширення знання на наймасовішу аудиторію. Водночас, деякі експерти вбачають у цій ідеї певні проблеми, пов'язані з концептуальними підходами до формування знання та його розповсюдження. Так, американський дослідник глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти Ф. Альтбах зауважує, що «...глобалізація уже призвела до посилення впливу академічних центрів, розташованих у країнах з розвинутою економікою, а розвиток МВОК посилюватиме цей процес, розширюючи доступ до існуючих баз знань шляхом використання новітніх технологій» [4, 5]. Свою позицію вчений підкріплює такими аргументами:

- по-перше, МВОК ініційовані американськими викладачами й науковцями;
- по-друге, більшість он-лайн курсів розроблено і викладається в американських університетах або інших західних країн;
- по-третє, провайдери цих курсів базуються у високотехнологічних країнах;
- по-четверте, приватні і державні компанії, що готові робити внесок у розвиток МВОК за рахунок фінансового й інтелектуального капіталу, переважно американського походження;
- по-п'яте, зміст більшості курсів спирається на американські підходи до освіти і американську педагогічну модель. Список рекомендованої навчальної літератури, як правило, складається із праць американських, англійських, канадських учених.

Усе зазначене, на переконання Ф. Альтбаха, виглядає як «добровільний неоколоніалізм» [4, 6], що матиме серйозні наслідки для освіти і науки країн, які розвиваються, оскільки легкий та недорогий доступ до американських МВОК може суттєво загальмувати розвиток академічної культури й он-лайн курсів, розроблених спеціально для цієї аудиторії.

Варто зазначити, що Україна робить перші кроки у долученні до МВОК. Зокрема, у 2013 році створено першу он-лайн платформу для безкоштовного навчання на базі Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Проект має назву «Університет он-лайн» <http://online.knu.ua/about/>, в межах якого проведено перший безкоштовний курс – «Бренд менеджмент». За місяць роботи курсу сайт проекту «Університет он-лайн» відвідали 52 550 разів слухачі з 62 країн світу, а саме: України, Росії, США, Німеччини, Канади, Великої Британії, Австрії, Польщі, Італії, Нідерландів та Китаю. В Україні курс проходили у 163 містах і містечках, найчастіше у Києві, Харкові, Львові, Дніпропетровську та Донецьку.

На початку 2014 року на базі Bionic University в Києво-Могилянській академії МВОК-платформа «Курсера» відкрила один із 30 Глобальних навчальних центрів (Global Learning Hubs). Це приміщення з доступом до інтернету, де бажаючі зможуть проходити онлайн-навчання поруч з іншими курсеріанцями. Також студенти зможуть взяти участь у вибіркових офлайн-сесіях, на яких будуть присутні спеціальні місцеві координатори – фахівці з відповідних дисциплін. Всі центри об'єднані в глобальну мережу для розширення можливостей комунікації між студентами [1]. Сподіваємось, що ці ініціативи успішно розвиватимуться та покладуть початок популяризації МВОК в Україні.

**Висновки.** Узагальнюючи проаналізований матеріал за визначеною темою дослідження, можемо підсумувати, що впродовж першого десятиліття XXI століття дистанційна освіта набула подальшого розвитку і завдяки технологічному прогресу в галузі інформаційно-комунікаційних технологій виник проект поширення інформації та знань у вигляді «Масових відкритих он-лайн курсів» - МВОК. Ці курси інтенсивно розробляються і впроваджуються, переважно, на спеціальних освітніх платформах, створених провідними американськими університетами. Популярність та безпрецедентні можливості охоплення студентської аудиторії спонукало міжнародні організації та їхні департаменти в галузі освіти ініціювати глобальні форуми з обговорення нагальних економічних, соціальних, технологічних та психолого-педагогічних проблем, що виникли у процесі запровадження МВОК, а також ухвалювати регулятивні документи щодо забезпечення якості надання таких освітніх послуг.

Дослідники цієї проблеми відзначають зміцнення впливу західної академічної культури в галузі освіти завдяки сприянню МВОК, оскільки наявні методологічні орієнтири, педагогічні традиції і практики різних країн, що визначають підходи до розробки навчальних програм і безпосередньо філософію освіти, не завжди відображені у освітніх форматах компаній – провайдерів МВОК. Англійська мова, на якій розроблено МВОК, будучи мовою міжнародної комунікації, також сприяє подальшому розповсюдженню методологічних й інтелектуальних підходів академічної культури англійськомовної частини світу, що особливо помітно у соціальних та гуманітарних науках. А, відтак, поєднання належності до стійкої академічної культури і географічного розташування основних розробників МВОК у місцях її найбільшої концентрації, посприяє посиленню академічної системи США, Канади, Великої Британії, Австралії, утруднюючи розвиток потенційних альтернатив.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Безкоштовні он-лайн курси найкращих університетів світу [Електронний ресурс]. –(25.06.2014). – Мова укр.
2. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : монография / [под. редакцией: Бадарча Дендева]. – М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с.

3. Кухаренко В. Массовый открытый онлайн курс «Дистанционное обучение от А до Я» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.elw.ru/practice/detail/1965/> (25.06.2014). – Мова рос.
4. Altbach P. MOOCs as Neocolonialism: Who Controls Knowledge? / P. Altbach // International Higher Education. – 2014. – № 75. – P. 5 – 7.
5. Atkins D. E. A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities : Report to The William and Flora Hewlett Foundation. 2007 [Electronic resource] / D. E. Atkins, J. S. Brown, A.L. Hammond. – Mode of access: <http://www.hewlett.org/uploads/files/ReviewoftheOERMovement.pdf>. (14.06.2013). – Мова англ.
6. UNESCO. 2012 Paris Open Education Resource Declaration. – 2012 World open educational resources (OER) Congress (UNESCO, Paris, June 20-22, 2012) [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Russian\\_Declaration.html](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Russian_Declaration.html). (25.06.2014). – Мова англ.
7. UNESCO/COL. Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education: Draft for discussion at the OER Workshop, Dar-es-Salaam, 25 May 2011. Dar-es-Salaam: UNESCO, 2011 [Electronic resource]. – Mode of access: [http://oerworkshop.weebly.com/uploads/4/1/3/4/4134458/2011.04.22.oer\\_guidelines\\_for\\_higher\\_education.v2.pdf](http://oerworkshop.weebly.com/uploads/4/1/3/4/4134458/2011.04.22.oer_guidelines_for_higher_education.v2.pdf) (24.07.2013). – Мова англ.
8. Kop R. The Challenges to Connectivist Learning on Open Online Networks: Learning Experiences during a Massive Open Online Course / Rita Kop // International Review of Research in Open and Distance Learning. – 2011. – Vol. 12.3. – P. 19 – 38.

#### CITED LITERATURE

1. Free online courses from the best universities in the world [Electronic resource]. – Mode of access: [in Ukrainian].
2. Information and Communication Technologies in Education: monograph [edited by: Badarch Dendev]. – Moscow: UNESCO IITE, 2013. – 320 p. [in Russian].
3. Kuharenko V. Mass open online course "Distance Learning from A to Z". [Electronic resource] / V. Kuharenko. – Mode of access: <http://www.elw.ru/practice/detail/1965/>. [In Russian].
4. Altbach P. (2014), MOOCs as Neocolonialism: Who Controls Knowledge? / P. Altbach // International Higher Education. – 2014. – № 75. – P. 5 – 7.
5. Atkins D. E., Brown J. S., Hammond A.L. (2007), A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities : Report to The William and Flora Hewlett Foundation [Electronic resource] / D. E. Atkins, J. S. Brown, A.L. Hammond. – Mode of access: <http://www.hewlett.org/uploads/files/ReviewoftheOERMovement.pdf>.
6. UNESCO. 2012 Paris Open Education Resource Declaration. – 2012 World open educational resources (OER) Congress (UNESCO, Paris, June 20-22, 2012) [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Russian\\_Declaration.html](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Russian_Declaration.html).
7. UNESCO/COL. Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education: Draft for discussion at the OER Workshop, Dar-es-Salaam, 25 May 2011. Dar-es-Salaam: UNESCO, 2011 [Electronic resource]. – Mode of access: [http://oerworkshop.weebly.com/uploads/4/1/3/4/4134458/2011.04.22.oer\\_guidelines\\_for\\_higher\\_education.v2.pdf](http://oerworkshop.weebly.com/uploads/4/1/3/4/4134458/2011.04.22.oer_guidelines_for_higher_education.v2.pdf).
8. Kop R. The Challenges to Connectivist Learning on Open Online Networks: Learning Experiences during a Massive Open Online Course / Rita Kop // International Review of Research in Open and Distance Learning. – 2011. – Vol. 12.3. – P. 19 – 38.

## УДК 37.043.2

# ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «МЕДІАГРАМОТНІСТЬ»

**Т.В. ІВАНОВА**

*У статті розкриваються методичні можливості педагогічної майстерності як основної педагогічної передумови в процесі викладання нової дисципліни "Медіаграмотність". Показан синергетичний ефект цих двох дисциплін, розглядаються компоненти і критерії педагогічної майстерності вчителя, який викладає курс "Медіаграмотність".*

**Ключові слова:** педагогічна майстерність, медіаграмотність, вчитель, інформаційне суспільство, медіаосвіта, педагогічна дія, масова комунікація.

**Постановка проблеми.** В умовах розвитку інформаційного суспільства та змін соціальної реальності, пов'язаних з процесами виробництва і розповсюдження інформації, діти та підлітки формуються при бурхливому розвитку нових інформаційних технологій та джерел отримання знань. За даними соціологічних досліджень останніх років, серед джерел отримання та каналів передачі інформації, які обирають діти, безумовними лідерами є засоби масової інформації та комунікації, особливо електронні, такі як інтернет, соціальні мережі, DVD, форуми, чати і т.д. З появою так званої "нової цільової аудиторії" "маркетологи від педагогіки" почали повальне полювання за її "головами і почуттями" з метою завоювання більшої популярності, а в кінцевому підсумку, отримання прибутку. Користуючись несформованою психікою і мисленням підлітків, багато авторів і редакторів електронних носіїв намагаються впроваджувати у свідомість дітей постулати яскраві, видовищні та емоційно забарвлені, але, на жаль, далекі від високих моральних цінностей. У зв'язку з цим перед сучасною освітою постало актуальне завдання виховати мислячу аудиторію, яка здатна зорієнтуватися у бурхливому і мінливому потоці інформації, сформувані критичне ставлення до одержуваних знань, яка вміє творчо відібрати корисне і практичне у тому чи іншому меседжі для майбутнього самостійного життя, а, саме головне, створити у собі своєрідний духовний, ціннісно-моральний "фільтр" відбору та переробки одержуваної інформації. Для реалізації цього завдання практично в усьому світі в освітні програми підготовки майбутніх фахівців включено вивчення нового предмета, який отримав назву «Медіаосвіта / Медіаграмотність».

Медіаосвіта в сучасному світі, за російським дослідником О.В. Федоровим, розглядається як процес «Розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою

формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів, навчання різним формам самовираження за допомогою медіатехніки». «Медіаграмотність, - вважає О.В. Федоров, - допомагає людині активно використовувати можливості інформаційного поля телебачення, радіо, відео, кінематографу, преси, Інтернету, допомагає йому краще зрозуміти мову медіакультури [1, С. 11].

Мета I, у зв'язку з цим, як будь-яка нова наука, медіаосвіта потребує вивчення наявного досвіду та інтеграції прикордонних дисциплін, таких як: педагогіка, психологія, філософія, культурологія та ін. Всі вони, безумовно, роблять посильний внесок у розробку змісту та методичного забезпечення в викладанні цієї нової дисципліни, проте особлива методологічна та методична функція в цьому процесі відводиться педагогічній майстерності вчителя, причому, і як навчальної дисципліни в порядку міждисциплінарних зв'язків, і як особистісному феномену педагога, який реалізується в його професійно-педагогічній діяльності. Дана синергія обумовлена тим, що специфіка нової навчальної дисципліни («Медіаграмотність») вимагає від вчителя не стільки передачі (трансляції) певної суми знань, скільки виховання аналітично мислячої, гумністично спрямованої особистості, здатної до відповідальної культуротворчої діяльності.

Завдання. Отже, основне завдання курсу «Медіаграмотність» полягає в вихованні мислячого фахівця, який вимагає доказів замість віри, розпізнає фейки і дезінформацію сучасних медіа, володіє навичками самостійно її здобувати та аналізувати, зіставляє її з фактами, які подають засоби масової інформації, і, відповідно, робить належні висновки. Сформувати таку медіаграмотну особистість може тільки високопрофесійний педагог, педагог, що володіє професійною культурою і високим рівнем педагогічної майстерності.

#### Виклад основного матеріалу.

Проблема педагогічної майстерності, як професійного феномену вчителя, у педагогіці досліджується досить активно. Однак розкриття сутності даного поняття має декілька суперечливий характер. Так, одна група авторів (А.І. Щербаков, В.А. Сластенін, А.І. Міщенко, І.А. Зязюн та ін) в якості вихідного положення при визначенні сутності педагогічної майстерності розглядають професійно-особистісні властивості та якості вчителя. Наприклад, І. А. Зязюн вважає, що «педагогічну майстерність можна розглядати як вищу, творчу активність учителя, що виявляється в доцільному використанні методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній конкретній ситуації навчання й виховання» [2, с. 5.], а російський вчений А. І. Щербаков педагогічну майстерність визначає «як синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва і особистісних якостей вчителя» [3, с. 10-75]. Перегукється з вищевказаним визначенням педагогічної майстерності, а в деякій мірі і доповнює дефініція цього феномену, яка дається В. А. Сластениним. «Майстерність вчителя, - наголошує він, - це синтез особистісно-ділових якостей і властивостей особистості, що визначає високу ефективність педагогічного процесу» [4]. Зокрема, автор виділяє в ньому чотири відносно самостійних елемента: майстерність організатора колективної та індивідуальної діяльності дітей; майстерність переконання; майстерність передачі знань і формування досвіду діяльності і, нарешті, майстерність володіння педагогічною технікою [5].

Інші ж дослідники висвітлюють сутність професійної майстерності педагога з точки зору досконалості його педагогічної діяльності. «Майстерність педагогічна – висока і постійно удосконалююча ступінь оволодіння певними видами діяльності» [6, с. 293]. Розуміння педагогічної майстерності як високого рівня професійної діяльності вчителя, що лежить в основі більш високих рівнів його професіоналізму – педагогічної творчості та педагогічного новаторства, ми знаходимо і в роботах А.К. Маркової, І.Ф. Харламова та інших дослідників. Але насправді системний підхід до визначення сутності педагогічної майстерності ми бачимо у дослідженнях великого українського філософа І.А. Зязюна, який визначивши педагогічну майстерність через особистісні якості вчителя приходить до висновку, що «Для вчителя важливо не лише знайти педагогічний розв'язок, а й уміти реалізувати його в ситуації педагогічної взаємодії. Іншими словами, педагогічну майстерність можна розглядати як вияв свого "Я" у професії, як самореалізацію особистості вчителя у педагогічній діяльності, що забезпечує реалізацію особистості самого учня» [7, с. 5]. Цей науковий підхід став підґрунтям дослідження нашої наукової проблеми, а саме педагогічної майстерності вчителя, як основної педагогічної умови і чинника викладання курсу «Медіаграмотність», бо на думку І.А. Зязюна «майстерність – вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання [8, с. 30], яку ми (за І.А. Зязюном) розглядаємо в контексті таких аспектів педагогічної дії, як професійна ідентичність, професійна спрямованість, професійна компетентність та педагогічна техніка.

Отже, проведений нами теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок, що педагогічна майстерність є тим високим рівнем професійно-педагогічної діяльності, на якому досягається єдність культуротворчих умінь і навичок та їх застосування на практиці. Це є можливим, на наш погляд, при



умові сформованих особистісних якостей вчителя, які обумовлюють ефективність педагогічного процесу. Педагогічна майстерність проявляється, насамперед, у педагогічно доцільних діях і вчинках учителя, в наявності умінь ефективної організації навчально-пізнавальної та діяльності школярів і у формуванні культури педагогічного спілкування з усіма учасниками навчально-виховного процесу. Педагогічна майстерність, на нашу думку, це також вміння і навички самовдосконалення своїх педагогічних здібностей та інших значущих професійно-педагогічних властивостей і якостей педагога.

Таке розуміння сутності педагогічної майстерності дозволяє осмислювати його як вельми складний діяльнісної-особистісний феномен учителя, воно дозволяє більш детально розкривати внутрішню структуру педагогічної майстерності та вірно відзначати шляхи його подальшого формування. Отже, для досягнення високого рівня професіоналізму вчителю необхідно розвивати, формувати та самовдосконалювати професійні вміння та навички, певні особистісні якості і на цій основі оптимізувати свою педагогічну діяльність.

У зв'язку з вищезначеним вважаємо, що педагогічну майстерність вчителя, як важливу педагогічну умову у процесі викладання курсу «Медіаграмотність» слід розглядати, як:

- педагогічний феномен та дитино-центричну спрямованість, які виявляються на особистісному рівні через професійну ідентичність вчителя, а на діяльнісному рівні – через професійну компетентність та педагогічну техніку. Цю ж точку зору поділяє російський педагог І.Ф. Харламов, який вважає, що «педагогічна майстерність, як якісна характеристика навчально-виховної діяльності вчителя є не що інше, як доведена до високого ступеню досконалість, яка виявляється в особливому відшліфуванні педагогічних методів та прийомів завдяки чому забезпечується висока ефективність навчально-виховного процесу» [9, с. 471];

- сформованість належних особистісних актуальних якостей вчителя, який викладає курс «Медіаграмотність», таких як: медіаграмотність, інформаційна культура, культура комунікації, толерантність, вміння переконувати та дискутувати, креативність, критичність та аналітичність мислення, повага до дитини, емпатія, тощо;

- володіння формами та методами вивчення, аналізу та екстраполювання у процес викладання медіаграмотності величезного методичного досвіду, який «накопичила» навчальна дисципліна «Педагогічна майстерність»;

- прояв синергетичного ефекту двох навчальних дисциплін в контексті інтеграції та междисциплінарного підходу. До речі, на цей аспект звертає увагу і російський дослідник О.В. Федоров, який пише, що: «більшість експертів (61,54%) вважають найбільш прийнятним синтетичний шлях медіаосвіти, який інтегрує його в обов'язкові дисципліни шкіл та вузів з автономними спецкурсами, факультативами та кружками» [10, с. 29].

Своєрідна синергетичність двох навчальних дисциплін «Медіаграмотність» та «Педагогічна майстерність» обумовлена наступними чинниками:

- існуючі установки, настанови, штампи, які отримав учень у ЗМІ, потребують від педагога, який викладає курс «Медіаграмотність», високого рівня складових педагогічної майстерності, а саме: психологічної культури та культури комунікацій з учнями, з метою толерантно переконати, довести, роз'яснити хибні або помилкові точки зору, які сформовані в учнів під впливом маніпуляцій у ЗМІ. Для чого ці якості є необхідними? «Учень будь-якого класу чи курсу, – пояснює І.А. Зязюн, – розпочинає навчання не з «Чистого листа», він вже має власний життєвий досвід, знання, інтереси, спрямованість особистості» [11, с. 4], а далі засновник Педагогіки добра попереджає, що «будь-яке намагання вчителя авторитарно «внести в дитину» свої думки чи роздуми підриває самі основи здорового розумового та морального розвитку дитини» [12]. На цю своєрідність розумових настанов вказує один із класиків соціології Жільбер Дюркан, який пише про відстань між людиною і об'єктом сприйняття як про своєрідний акваріум, який спотворює уявлення про реальність та здійснює його суто індивідуальним, особистим, відповідним певної індивідуальності чи суспільству (антропологічний проект). В сучасних гіпертрофованих умовах такий акваріум стає схожим на чорний квадрат Малевича, в якому кожна людина бачить рівним рахунком стільки, скільки вона хоче побачити [13, с. 81-90];

- «Медіаграмотність» як відносно нова навчальна дисципліна потребує методичного забезпечення викладання, причому перевага надається суб'єкт-суб'єктивним, особистісно-орієнтованим, інтерактивним технологіям, тобто саме таким, яким на належному професійному рівні володіє педагог-майстер. На цей методичний аспект проблеми згову ж вказує російський вчений О.В. Федоров, який є фундатором медіапедагогіки на теренах СНД. «Медіаосвіта, – пише він, – передбачає наявність методики проведення занять, які ґрунтуються на проблемних, евристичних, ігрових та інших продуктивних формах навчання, які розвивають індивідуальність учня та самостійність його мислення, які стимулюють його здібності шляхом безпосереднього залучення у творчу діяльність, сприйняття, інтерпретацію та аналіз структури медіатексту, засвоєння знань про медіакультуру» [14, с. 12];

- часто у загальноосвітніх закладах курс «Медіаграмотність» викладає вчитель інформатики, тобто фахівець з технічних дисциплін, але відомо, що за своєю суттю та змістом цей курс надто гуманітарний та емоційно забарвлений. Отже усі засоби організації навчального процесу, змісту форм

та методів навчання, впливу на учнів, та інш. потребують від вчителя високого рівня педагогічної майстерності та його гуманітарної складової – професійної діяльності;

- сучасна тенденція збагачення арсеналу вищої школи мультимедійними, комп'ютерними, інформаційними технологіями не тільки не применшує ролі та професійної культури викладача, а й навпаки, підкреслює важливість його інформаційної культури, та організації його суб'єкт-суб'єктної взаємодії із учнями. В першу чергу це має бути Вчитель-майстер, що ефективно скеровує й супроводжує процес пізнання учнями змісту навчальної дисципліни «Медіаграмотність».

Тобто, ще раз підкреслимо, що сформувати медіаграмотну творчо мислячу особистість – це мета навчального курсу «Медіаграмотність», а розвинута на належному рівні, педагогічна майстерність вчителя, який викладає цей курс, – основна педагогічна умова для досягнення цієї мети.

Далі спробуємо показати, яким чином сформована педагогічна майстерність вчителя впливає на ефективність викладання курсу «Медіаграмотність». Перш за все, на нашу думку, знову ж слід звернутися до наукового доробку І.А. Зязюна, який стверджує, що «результати навчання та виховання студентів залежать від трьох чинників: хто навчає, кого навчають, як навчають. Важко визначити, що найважливіше», – наголошує вчений. «Але безумовно, – вважає він, – що величезною у справі виховання є роль викладача, його педагогічна майстерність» [15, с. 9].

Чому саме педагогічна майстерність вчителя є головною передумовою успішної організації навчання медіаграмотності? Відповідь на це запитання ми теж знаходимо у науковій скарбниці великого вченого. «Традиційно на перше місце висувалася навчальна (дидактична) функція викладача. Вважалося, що він як носій знань передає їх слухачам, і чим більше володіє ними сам педагог, тим краще засвоють науку студенти. «З часом, – пояснює І.А. Зязюн, – коли обсяг знань зріс, дидактична функція викладача почала формулюватися так: не передавати знання, а вчити, як здобувати їх. Діяльність викладача полягає не стільки у тому, що він несе інформацію студентам, скільки в умінні бути організатором її засвоєння, проводирем у лабіринті знань та нової інформації» [16, с. 6]. Саме це завдання – «вчити здобувати знання» у величезній навалі інформації та маніпулятивного впливу на свідомість молоді – основна місія дисципліни «Медіаграмотність». Ця ж думка простежується у книзі Ф.С. Шлехти «Школа для XXI століття. Пріоритети реформування освіти», який наголошує: «Якщо учень знає, як вчитися, як досягати мети, якщо він знає, як вчитися у школі, як працювати з книгою, як отримати знання от вчителя, як шукати та знаходити необхідну інформацію, щоб вирішувати ті чи інші проблеми, то йому легше буде підвищувати свою кваліфікацію, перекваліфіковуватись, отримувати будь-які знання, що потрібно у житті» [за 17].

Розглядаючи методичні можливості та досвід педагогічної майстерності як навчальної дисципліни, А.С. Макаренко вважав, що секрет педагогічної майстерності полягає в знанні особливостей педагогічного процесу, умінні його побудувати і надати йому руху. Реалізуються ці вміння у процесі викладання курсу «Медіаграмотність» з урахуванням ознак професійної спрямованості, професійної компетентності та педагогічної техніки.

Отже критеріями педагогічної майстерності викладача, який викладає курс «Медіаграмотність» є:

- **теоретично-професійна компетентність** на важливість якої наголошує відомий вчений П. Блонський, який вважає, що «осмислення педагогічної діяльності можливо тільки за глибокого знання науки» [18, с. 80], компонентами якої є: медіаосвіта, знання педагогіки та психопедагогіки, психології розвитку особистості, іновативних форм та інтерактивних методів навчання, вміння співставляти та порівнювати факти, індивідуальних особливостей учня. До речі, про необхідність враховувати індивідуальні особливості дитини говорили відомі педагоги та психологи: Л.С. Виготський (про зону найближчого розвитку дитини), П.Я. Гальперін (теорія поетапного формування розумових дій), А.А. Леонтьєв (психологія спілкування) тощо;

- **професійно-педагогічна компетентність**, яка виявляється в компонентах: медіаграмотності, конструюванні змісту викладання навчальної дисципліни, вміннях дохідливо викладати навчальний матеріал, доводити наукову точку зору, переконувати учнів та дискутувати з ними, аналізувати та оцінювати знання/вміння студентів, володіння електронними методичними засобами навчання тощо;

- **педагогічна техніка**, яка включає комплекс умінь та навичок, що дають змогу досягнути оптимальних результатів у навчанні та вихованні учнів (міміка, жести, культура мовлення, техніка педагогічного спілкування, вміння контролювати власні емоції) тощо;

- **особистісні якості**, які конкретизуються у науковому світогляді, широкому кругозорі та ерудиції, критичному мисленні, логіці, емоційному інтелекті, толерантності, емпатії, доброзичливості;

- **а також, гуманістична спрямованість**, як одна з визначальних характеристик майстерності вчителя, який викладає медіаграмотність. Спрямованість – це прагнення особистості до певного роду занять, що базується на стійкому інтересі до нього. Основою її є ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації. Гуманістична спрямованість – це спрямованість на особистість іншої людини, утвердження духовних цінностей, моральних норм поведінки і відносин тощо;

- **толерантність та діалог** з іншими культурами. Цей критерій висвітив ґрунтовність та

актуальність філософської теорії «діалогу культур», розробка якої була почата М.М. Бахтіним і продовжена В.С. Біблером. Дійсно, «Культура новочасового мислення, – вважає філософ, – це культура «втягування» всіх минулих і майбутніх культур в єдину цивілізаційну сходинку» [19, с. 8]. В цьому контексті зауважимо, що саме медіакультури на новому рівні технічних можливостей (спутникове телебачення, відео, інтернет тощо) ефективно сприяють такому об'єднанню, створюють небачені раніше можливості для діалогу культур в глобальному (діалог культур націй, країн), в міжособистісному і в інтровертному (внутріособистісному) рівнях. Медіаосвіта спирається на можливості «діалогу культур», який дозволяє уникнути національної замкнутості, вийти на рівень зіставлення, порівняльного аналізу різних методичних підходів у різних країнах планети і, таким чином, постійно удосконалювати педагогічну теорію і практику.

Розглянемо більш детально кожний з вищезначених критеріїв.

Так, **критерій професійно-педагогічної компетентності** вчителя, який викладає медіаграмотність, спрямований на розробку змісту предмета «Медіаграмотність» і визначається наступним чином:

- (1) по знанням, умінням і навичкам, які учні повинні засвоїти з цього предмету згідно державному освітньому стандарту;
- (2) по психологічним можливостям засвоєння навчального матеріалу учнями;
- (3) взаємозв'язку з іншими предметами, що входять в навчальний план;
- (4) викладу змісту навчального матеріалу від простого до складного в безперервній послідовності;
- (5) наявністю методик та технологій викладання матеріалу з питань медіаосвіти;
- (6) по логічній послідовності і тривалості викладання предмету.

**Критерій педагогічної техніки** в процесі викладання курсу «Медіаграмотність» реалізується через залучення різноманітних вправ, тренінгів, рольових ігор, які спрямовані на формування основних навичок медіаграмотності. Наведемо лише один приклад такої прави, яка має назву «Білий рушник». Цю вправу пропонують С. Шейбе та Ф. Рогоу у своєму підручнику для вчителя «Медіаграмотність» [20, с. 241]. Суть цієї вправи полягає в тому, що учні працюватимуть у малих групах над створенням телевізійних роликів, рекламуючи один і той самий продукт, проте для різної цільової аудиторії. Учні спробують впроратися з простою історією (з персонажами, декораціями, діалогом, сюжетом), а також із мультимодальними аспектами комунікації (образами, текстом, дикторським текстом, музикою), і позаяк їхній продукт – це фактична чиста дошка (білий рушник), їм не уникнути нав'язування своїх власних цінностей та гіпотез заданій їм цільовій групі. Кожна група презентуватиме свій дизайн класу. Та дискусія, яка випливатиме звідси, швидко допоможе усвідомити такі поняття, як стереотипи, техніки переконання та дивергентна думка.

**Особистісні якості майбутнього фахівця** також формуються при наявності високого рівня педагогічної майстерності вчителя. В цьому контексті ми використовували різноманітні тести, анкети, ділові та рольові ігри. Велика увага приділялась рефлексійним та проєктивним методикам, формам самопізнання та мотиваційним вправам. Причому, кожній якості медіаграмотної особистості умовно «відповідає» комплекс діагностичних та розвивальних методик. Так, наприклад, така якість, як логічне мислення нами вивчалася через діагностичні тести, які вимірювали рівень сформованості якості в учнів, а потім впроваджувалась методика з назвою «Летаючий крокодил» з виконанням цієї вправи та обговоренням. Вкрай популярні серед учнів різноманітні ігри-головоломки, ребуси, шаради, які розвивають якість логічного та критичного мислення. Що стосується емпатії та толерантності, то дуже ефективними були такі вправи, як «Перехід кордонів», «Колесо життя», «Духовність», «Особисті реакції» тощо (див. К. Фопель «Згуртованість та толерантність у групі») [21].

Слід зазначити, що синергетичний ефект педагогічної майстерності, як педагогічної умови та професійної якості вчителя з процесом викладання курсу «Медіаграмотність» доказав і широкий практичний досвід, який ми впроваджуємо у розвитку медіаграмотності в Україні. Так, уже більш як чотири роки спільно з Інститутом інноваційних технологій і змісту навчання МОН України та Академією Української Преси ми започаткували роботу відкритих навчальних «Центрів Педагогічної майстерності», які займаються підвищенням методичної та професійної культури вчителів для викладання ними курсу «Медіаграмотність» та впровадження його у навчально-виховний процес вітчизняних шкіл та коледжів. Систематично педагогам надається усіляка методична та психолого-педагогічна допомога з цієї проблематики. Також вже стали традицією так звані «Літні/зимові школи з медіаграмотності», в яких до речі 80% навчальних дисциплін відведено саме методичній культурі викладання медіаграмотності та розвитку педагогічної майстерності вчителів, що викладають цей курс. Результатом такого навчання є підготовка вчителями творчих проєктів з проблем організаційного забезпечення курсу «Медіаграмотність», створення власних авторських уроків, присвячених актуальним темам медіаграмотності тощо. Саме в цій практичній діяльності вчителя репрезентується його власна професійна культура, творче натхнення, педагогічна майстерність, а саме головне – любов та повага до дитини, до її власного шляху саморозвитку, інтелектуальному пошуку, духовному самоствердженню.

**Висновок.** Отже, проведена нами практична та теоретична робота дозволяє нам зробити висновок про те, що тільки вчитель з високим рівнем педагогічної майстерності у процесі викладання курсу «Медиаграмотність» зможе сформувати висококультурну, критично мислючу та творчу особистість фахівця для подальшої розбудови демократичної держави.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность / А.В. Федоров. – Таганрог: Кучма, 2004. – 340 с.
2. Педагогічна майстерність: підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна]. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
3. Барабанщиков А.В. Научно-педагогические основы формирования профессионального мастерства преподавателя академии / А.В.Барабанщиков // Пути совершенствования профессионального мастерства преподавателя. – М.: ВПА, 1975. – С. 10-75.
4. Слостенин В.А. Понятие и сущность педагогического мастерства [Электронный ресурс] / В.А. Слостенин. – Режим доступа: <http://cool4student.ru/node/796>
5. Там же.
6. Педагогіка: Велика сучасна енциклопедія / [уклад. Е.С. Рапацевіч]. – Мінськ: Сучасні. слово, 2005.
7. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна]. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
8. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна]. – 2-ге вид. допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
9. Харламов И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.
10. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность / А.В. Федоров. – Таганрог: Кучма, 2004. – 340 с.
11. Зязюн І.А. Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти: колективна монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси: Вид. Від ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2010. – 272 с.
12. Там же.
13. Дюран Ж. От топика к теории [Электронный ресурс] / Ж. Дюран. – Режим доступа: <http://www.imaginaire.ru/content/zhilber-dyuran-ot-topiki-k-teorii>
14. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность / А.В. Федоров. – Таганрог: Кучма, 2004. – 340 с.
15. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна]. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
16. Там же.
17. Педагогический опыт по теме «Развитие познавательной активности учащихся на уроках географии через применение информационно-коммуникационной технологии» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/geografiya/library/2013/10/10/pedagogicheskiy-opyt-po-teme-razvitie-poznavatelnoy-aktivnosti>
18. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения / П.П. Блонский. – Том 2. – Москва: Педагогика, 1979. – 400 с.
19. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
20. Шейбе С., Рогоу Ф. Медиаграмотність: підручник [для вчителя] / С. Шейбе, Ф. Рогоу; перекл. з англ. С. Дьома. – К.: Центр вільної преси..Академія української преси, 2014. – 319 с.
21. Фопель К. Згуртованість та толерантність у групі: Психологічні ігри та вправи / К. Фопель; [пер. з нім]. – М.: Генезис, 2002. – 386 с.

#### CITED LITERATURE

1. Fedorov A. Media Education and Media Literacy / A. Fedorov. – Taganrog Univ., 2004. – 340 p.
2. Pedagogical maysterntist: handbook / [I. A. Zyazyun, L. V. Kramuschenko, I. F. Kryvonis and other.; for Ed. I. A. Zyazyuna]. – K.: Vishcha shk., 1997. – 349 p.
3. Barabanshikov A. Scientific and pedagogical bases of formation of professional skill of the teacher academy / A.V.Barabanshikov // Ways to improve the professional skills of the teacher. – M.: WPA, 1975. – P. 10-75.
4. Slastenin V. The concept and essence of pedagogical skills [Electronic resource] / V. Slastenin. – Mode of access: <http://cool4student.ru/node/796>
5. Ibid.
6. Pedagogika: great modern encyclopedia / [by E.S. Rapatsevich]. – Minsk, "Suchasni word", 2005.
7. Zyazyun I.A. Teaching skills: tutorial / [I. A. Zyazyun, L.V. Kramuschenko, I. F. Kryvonis and other; By Ed. I. A. Zyazyuna]. – K.: Vishcha shk., 1997. – 349 p.
8. Zyazyun I.A. Teaching skills: tutorial / [I. A. Zyazyun, LV Kramuschenko, I. F. Kryvonis and other; for Ed. I. A. Zyazyuna]. – 2-n ed. – K.: Vishcha shk., 2004 — 422 p.
9. Kharlamov I.F. Pedagogy / I.F. Kharlamov. – M.: Gardariki, 1999. – 520 p.
10. Fedorov A.V. Media Education and Media Literacy / A.V. Fedorov. – Taganrog Univ., 2004. – 340 p.
11. Zyazyun I.A. The development of pedagogical skills of teachers in terms of lifelong learning: monograph / I. A. Zyazyun. – Cherkasy: Cherkasy by Khmelnytsky University, 2010. – 272 p.
12. Ibid.
13. Duran J. From tops to the theory [Electronic resource] / J. Duran. – Mode of access: <http://www.imaginaire.ru/content/zhilber-dyuran-ot-topiki-k-teorii>
14. Fedorov A.V. Media Education and Media Literacy / A. Fedorov. – Taganrog Univ., 2004 – 340 p.
15. Zyazyun I.A. Teaching skills: tutorial / [I. A. Zyazyun, L.V. Kramuschenko, I. F. Kryvonis and other; by Ed. I. A. Zyazyuna]. – K.: Vishcha shk., 1997. – 349 p.
16. Ibid.
17. Educational experience on the topic "Development of cognitive activity of students in geography lessons through the use of information and communication technology"[Electronic resource]. – Mode of access: <http://nsportal.ru/shkola/geografiya/library/2013/10/10/pedagogicheskiy-opyt-po-teme-razvitie-poznavatelnoy-aktivnosti>
18. Blonsky P.P. Selected pedagogical and psychological writings / P.P. Blonsky. – V. 2. – Moscow: Pedagogy, 1979. – 400 p.
19. Bibler V.S. From naukoucheniya - the logic of culture: Two philosophical introduction to the twenty-first century / V.S. Bibler. – M.: Politizdat, 1990. – 413 p.
20. Scheibe S. Media Literacy: A Handbook for teachers / S. Scheibe, F.Rogow; [transl. S. Dyoma]. – K.: CVP, AUP, 2014. – 319 p.
21. Fopel K. Cohesion and tolerance in group: psychological games and exercises / K. Fopel. – M.: Genesis, 2002. – 386 p.

## КЕЙС-СТАДІ ЯК ІНТЕРАКТИВНА ФОРМА НАВЧАННЯ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

**А.С. КОВАЛЬОВА**

*У статті розглянуто основні властивості інтерактивної форми навчання кейс-стаді у контексті професійної підготовки майбутнього соціального педагога у вищому навчальному закладі.*

*Ключові слова: Соціальний педагог, кейс-стаді, інтерактивні технології, інноваційні технології, професійна компетентність.*

Постановка проблеми. Ринок висуває високі вимоги до працівників соціальної сфери. Майбутній соціальний педагог має бути готовий до виконання складних професійних завдань у процесі співробітництва з різними категоріями клієнтів. Тому, завдання вищого навчального закладу сьогодні – це створення такого освітнього середовища, яке буде поєднувати в собі вироблені практикою традиції та інновації організації навчального процесу, які б забезпечували формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів під час навчання.

У цьому контексті зростає увага до особливостей застосування інтерактивних технологій навчання як головного інструменту формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

На сьогоднішній день у педагогічній науці і практиці продовжується пошук нових форм навчання. Результати аналізу сучасної літератури свідчать, що особливе місце посідають дослідження вчених присвячені інтерактивному навчанню таких фахівців як І. Абрамова, Н. Балицька, О. Біда, Г. Волошина, О. Пехота, Т. Сердюк, А. Смолкін та інші. Проблеми формування професійної компетентності соціального педагога стали предметом наукових досліджень А. Арнаутова, Т. Вострікової,

З. Махмутової, С. Старікової, А. Молчанової, І. Пермагаєвої та інших. Дослідженням використання «кейс-стаді» у педагогіці займаються такі вчені Л. Гуревич, Н. Колеснік, С. Темін, М. Насирова, І. Шумова та інші.

Однак проблема застосування інтерактивних форм навчання як провідний фактор формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів потребує подальшого обґрунтування, з метою визначення ефективних інтерактивних форм навчання майбутніх професіоналів у вищому навчальному закладі.

Мета. Визначити особливості кейс-стаді як однієї із найефективніших інтерактивних форм навчання соціального педагога у вищому навчальному закладі.

Завдання. Відповідно до мети нами були визначені такі завдання: проаналізувати педагогічні можливості інтерактивних технологій у підготовці майбутніх соціальних педагогів; розглянути особливості застосування кейс-стаді під час навчання соціального педагога у вищому навчальному закладі; визначити переваги методу кейс-стаді у підготовці соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Фундаментом конкурентоспроможного професіонала, по ствердженню Л. Мітіної [4], виступають такі базові характеристики соціального педагога як направленість, гнучкість та компетентність.

У своїй професійній діяльності, яка відноситься до типу професій «людина – людина», соціальний педагог вирішує ряд задач, які пов'язані з формуванням знань, умінь та навичок, розвитком особистісних якостей підростаючого покоління для подолання труднощів дезадаптації, пов'язаних із проблемами соціалізації в сім'ї і колективі. Рішення перерахованих задач потребує високого ступеня розвитку професійної компетентності у майбутніх соціальних педагогів.

Особистісно-професійний розвиток майбутніх соціальних педагогів, мотивація на саморозвиток, самоорганізацію та розкриття творчого потенціалу особистості студента, які є першочерговими завданнями сучасного вищого навчального закладу, зумовлюють доцільність використання інноваційних інтерактивних технологій в організації навчально-виховного процесу.

Інтерактивні технології навчання базуються на впровадженні інноваційних методів проблемного викладу, презентації, кейс-стаді, роботі, в групах, мозкового штурму, критичного мислення. Сам процес передачі інформації побудовано на принципі взаємодії викладача і студента [2, с. 9; 8, с. 14].

«Інтерактивні технології навчання – це навчання, що дає можливість тим, хто навчається, у парах, мікрогрупах або малих групах опрацювати навчальний матеріал, розмовляючи, дискутуючи та обговорюючи різні точки зору» [1, с. 48]. Тобто, інтерактивні технології – це технології навчання, які дають можливість студентам спільно і взаємно, обопільно та в купі, жваво, енергійно та рухливо займатися під час навчального процесу.

У науковій літературі науковці виокремлюють такі завдання інтерактивного навчання: підвищити інтерес майбутніх соціальних педагогів до навчання та майбутньої професії; наблизити

навчання до практики повсякденного життя (шляхи формування навичок ефективної комунікації, адаптації до змінних умов життя, навчання навичок урегулювання конфліктів); навчити прийомам отримання нового знання.

Дослідниками доведено, що формування професійної компетентності випускників можливо при умові зміни діяльності студентів від пасивних слухачів до активних учасників освітнього процесу, і відповідно – діяльності викладача – від прямого транслятора знань до того, хто направляє учбовий процес за допомогою використання технологій та інтерактивних форм навчання, які активізують учбовий процес. Однією із таких інтерактивних форм є кейс-стаді.

Застосування методу «кейс-стаді» є актуальним сьогодні, оскільки допомагає усунути прогалину між вивченням теорії та користування нею, надає студентам можливість виявляти проблеми, збирати і аналізувати інформацію, знаходити альтернативні рішення й обирати найбільш оптимальний шлях розв'язання соціальної проблеми.

З методичної точки зору «кейс – це спеціально підготовлений навчальний матеріал, що містить структурований опис ситуацій, що запозичені з реальної практики» [10, с. 91]. У перекладі з англійської кейс – випадок, кейс-стаді – навчальний випадок. Класичним є визначення поняття «кейс-стаді» як опису ситуації, що реально існувала. У загальному вигляді кейс охоплює такі компоненти: опис ситуації; наявність конфлікту інтересів або проблеми; наявність кількох альтернативних варіантів вирішення.

У літературі цей метод також названий як аналіз конкретних навчальних ситуацій – метод навчання, призначений для вдосконалення навичок і отримання досвіду в таких галузях: виявлення, відбір і рішення проблем, робота з інформацією – осмислення значення деталей, описаних в ситуації; аналіз і синтез інформації й аргументів; робота з припущеннями і висновками [3, с. 25]; оцінка альтернатив; прийняття рішень [5, с. 30]; слухання та розуміння інших людей, навички групової роботи [10, с. 95].

Застосування методу кейс-стаді у навчанні соціальних педагогів – це не просто методичне нововведення, його поширення обумовлене змінами в освіті.

Його можна розглядати як синергічну технологію, суть якої полягає у підготовці процедур занурення групи майбутніх соціальних педагогів в ситуацію, у формуванні ефектів множення знання та формування практичних професійних компетенцій. Оскільки, мета кейсів – це детальний аналіз, а не оцінювання. Ціллю їх є не презентація специфічних «правильних шляхів», а допомога у набутті навичок аналізу.

У процесі аналізу науково-педагогічної літератури, нами з'ясовано, що метод кейс-стаді у професійній підготовці соціальних педагогів має такі особливості: 1) метод призначений для навчання дисциплін, істина в яких плюралістична, тобто немає однозначної відповіді на поставлене питання. При цьому завдання викладача – активізувати яких навчають на пошук різних істин і підходів і допомогти їм зорієнтуватися в проблемному полі. 2) акцент у навчанні переноситься з оволодіння готовим знанням на його вироблення, на співтворчість студента і викладача. Звідси принципова відмінність даного методу від традиційних методик – демократія в процесі отримання знання, тобто рівноправність усіх з усіма і з викладачем в процесі обговорення проблеми. 3) результатами застосування кейс-стаді крім знань є навички професійної діяльності, а також розвиток системи цінностей, професійних позицій, життєвих установок, своєрідного світовідчуття [7, с. 8-12].

Зазначимо, що метод кейс-стаді у підготовці соціальних педагогів має свої особливості і може бути використаний на таких етапах роботи викладача та студента: а) кейс, який був запропонований студентами на початку лекційного курсу, дозволить ознайомитися з питаннями та проблемами, які необхідно розглянути на наступних лекціях; б) використання кейсу в кінці лекційного курсу дозволить студентам зрозуміти, як можна застосовувати вивчені теоретичні моделі і підходи для рішення конкретної проблемної соціальної ситуації; в) викладач може протягом всього курсу пояснювати проблеми, які розглядаються в ході лекцій на прикладі конкретних ситуацій із життя різних категорій груп клієнта.

Використання методу кейс-стаді у навчанні майбутніх соціальних педагогів передбачає також ряд методичних правил практичного використання методу. Кейс має бути підготовлений у друкованому вигляді (можливий мультмедіа-кейс, відео-ситуація), метою якого є самостійне вивчення та обговорення кейсу тими, хто навчається. Використання даного методу передбачає спільне обговорення кейсу в аудиторії під керівництвом викладача, під час якого необхідно дотримуватися принципу – «процес обговорення є важливішим за саме рішення».

На рівні узагальнення разом з іншими науковцями, можна виокремити такі типологічні групи кейсів, які можуть бути використані у професійній підготовці соціального педагога: структурований кейс, основними характеристиками якого є: мінімум інформації, оптимальне рішення; великий неструктурований кейс (40-50 сторінок). Основними характеристиками цих кейсів є: велика кількість детальної інформації; наявність умов, що передують прийняттю рішення; виокремлення зайвих та

необхідних умов для прийняття адекватного рішення; творчий кейс. При роботі з такими кейсами виконавець має пропонувати нові етапи рішення традиційної проблеми [7].

За способом отримання інформації виокремлюють: польові – засновані на фактах реального життя; кресельні – в основі придумані автором ситуації. За об'ємом : американські (довготривалі) та західно-європейські (короткотривалі). За метою: ілюстративні та учбові [6].

Використання методу кейс-стаді у навчанні соціальних педагогів у вищому навчальному закладі передбачає основні етапи його застосування (знайомство з конкретним випадком; пошук: оцінка інформації, яка була отримана з матеріалів завдання, а також тої, яка була знайдена самостійно; обговорення: обговорення можливості альтернативних рішень: а) резолюція: знаходження рішення в групах; б) диспут: окремі групи захищають своє рішення; в) співставлення результатів та висновків: порівняння рішень, які були прийняті в групі;), що зумовлюють основні особливості його впровадження у навчання соціальних педагогів поетапно: 1) створення проблемної ситуації на основі фактів з реального життя (професійної діяльності); 2) акцент робиться не на отримання готових знань, а на їх вироблення, на співробітництво викладача зі студентами; 3) сприяє збагаченню соціально-правового досвіду студентів шляхом включення і співпереживання тих чи інших проблемних ситуацій.

Використання кейс-метода в учбовому процесі дозволяє розвивати у студентів аналітичні навички, які передбачають вміння класифікувати, виокремлювати корисну та несуттєву інформацію, аналізувати її; практичні навички, які дозволяють студентам використовувати отримані знання на практиці; творчі навички – можливість прийняття альтернативних, креативних та нестандартних рішень; комунікативні навички - вміння вести дискусію, використовувати наочний матеріал, мультимедіа засоби, відстоювати власну точку зору; соціальні навички – оцінка поведінки людини, вміння слухати співрозмовника, підтримувати дискусію, аргументувати свою точку зору; навички самоаналізу (аналіз моральних та етичних проблем спілкування) [9].

Перевага кейс-метода відносно традиційних, що застосовуються у навчальному процесі, є незаперечною, оскільки кейс – метод дозволяє зацікавити студентів процесом навчання, формує сталий інтерес до конкретної навчальної дисципліни, сприяє активному засвоєнню знань та навичок.

Водночас, використання кейс-методу розвиває критичне мислення, варіативність професійних підходів до вирішення проблемної ситуації, а також дозволяє майбутнім соціальним педагогам зрозуміти свою відповідальність за обґрунтованість і доцільність прийнятих рішень вирішення проблемної ситуації.

Аналіз педагогічної практики показав, що при виборі кейс-метода як ресурсу формування професійної компетентності соціальних педагогів необхідно виходити з того, що використання даної технології дозволить збільшити рівень мотивації студентів для вивчення конкретного предмета, забезпечити конструктивну взаємодію педагогічної теорії і практики, перевести студентів з репродуктивного рівня засвоєння знань на евристичний за допомогою використання кейсів.

Робота з кейсами стимулює студентів шукати нову інформацію, постійно звертаючись до раніше вивченого матеріалу. Тим самим нейтралізує недолік інтерактивних форм навчання як швидке засвоєння та забування студентами нової інформації у зв'язку із постійним збільшенням її об'єму та браком часу на повторення.

Разом з вдосконаленням аналітичних навичок, метод ситуаційних вправ стимулює розвиток проникливості, є формою перевірки знань, розвиває здатність відокремлює важливе від тривіального, виховує почуття відповідальності в процесі навчання.

Кейс-стаді має сприяти вдосконаленню здатності ізолювати проблеми та приймати ефективні рішення. Крім цього, такий метод вчить майбутніх соціальних педагогів аналізувати та розробляти програми дій, що у свою чергу мотивує їх до правильної поведінки у реальній діловій ситуації.

Висновки. Необхідність змінювати стандарти у підготовці майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі зумовили розвиток інноваційних процесів в освіті на сучасному етапі, які є об'єктивною закономірністю, що зумовлюється розвитком інформаційних технологій у всіх сферах людського життя. У зв'язку з цим винятково важливого значення набуває використання інноваційних інтерактивних технологій, а особливо методу кейс-стаді у підготовці майбутнього соціального педагога у вищій школі.

Кейс-стаді є комбінованою інноваційною інтерактивною технологією, використання якої у процесі навчання дозволить майбутнім соціальним педагогам перехід від оволодіння професійними знаннями до самостійного використання професійних функцій.

Оволодіння кейс технологією забезпечить особистісно-професійний розвиток майбутніх соціальних педагогів, мотивацію на саморозвиток, самоорганізацію та розкриття творчого потенціалу особистості студента як майбутнього професіонала, здатного вирішити будь-яку проблемну ситуацію.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. С. У. Гончаренко. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Гузев В. В. Образовательная технология: от приема до философии / В. В. Гузев. – М.: Сентябрь, 1996. – 112 с.
3. Лазарев В. А. Кейс-технологии в проектной деятельности и профессионализме: уч.-метод. пособие [для препод. образов. учрежд.] / В. А. Лазарев, С. Н. Штанов. – Н. Новгород : Дятловы горы, 2009. – 180 с.

4. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учеб. пос. [для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Л. М. Митиной]. – М.: Академия, 2005. – 336 с.
5. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих закладів освіти / В. І. Лозова // Педагогічна підготовка вищих навчальних закладів: матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. – Харків : ОВС, 2002. – 164 с.
6. Панфилова А.П. Основы менеджмента. Полное руководство по кейс-технологиям / [А.П. Панфилова, Л.А. Громова, И.А. Богачек, В.А. Абчук; под ред. В.П. Соломина]. – СПб.: Питер, 2004. – 240 с.
7. Сагиндыкова Ю. А. Метод case-study и его применение в образовательном процессе / Ю. А. Сагиндыкова // Вестник КАСУ. – 2008. – № 1. – С. 8-12.
8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
9. Смолянинова О. Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study / О. Г. Смолянинова // Инновации в российском образовании: сб. – М.: ВПО, 2000. – С. 23-45.
10. Тимохов В. И. Кейс: средство массового обучения ТРИЗ / В. И. Тимохов // Труды Международной конференции «Три поколения ТРИЗ» и Саммита разработчиков ТРИЗ. – СПб.: Сфера, 2006. – С. 91-96.

#### CITED LITERATURE

1. Goncharenko S.U. Ukrainian Pedagogical Dictionary / U. S. Goncharenko. – K.: Libid, 1997. – 376 p. [in Ukrainian]
2. Guzeev V.V. Educational technology: from reception to philosophy / V.V. Guzeev. –M.: Sentyabr, 1996. – 112 p. [in Russian]
3. Lazarev V. A. Case technology in design activity and professionalism: teach. method. manual [for the teacher. images. established.] / V.A. Lazarev, S.N. Shtanov. – N. Novgorod: Dyatlovi gori, 2009. – 180 p. [in Russian]
4. Personality and occupation: psychological support and maintenance: Teach. manual [for stud. higher. ped. educ. institutions / ed. L.M. Mitinoy]. – M.: Akademiya, 2005. – 336 p. [in Russian]
5. Lozova V.I. Formation of pedagogical competence of teachers of higher educational institutions / V.I. Lozova // Teacher training institutions of higher education materials interuniversity scientific conference. – Kharkiv: OVS, 2002. – 164 p. [in Ukrainian]
6. Panfilova A. P. Fundamentals of Management. The Complete Guide to Case Technology / [A. P. Panfilova, L. A. Gromova, I. A. Bohachek, V. A. Abchuk; ed. V.P. Solomina]. – SPb: St. Petersburg, 2004. – 240 p. [in Russian]
7. Sagindykova Y. A. Case-study method and its application in the educational process / Y. A. Sagindykova // Vestnik KASU. – 2008. – № 1. – P. 8-12. [in Russian]
8. Selevko G. K. Modern educational technology: teach. manual / G. K. Selevko. – M.: Narodnoe obrazovanie, 1998. – 256 p. [in Russian]
9. Smolyaninova O. G. Innovative technology training students on the basis of Case Study / O. G. Smolyaninova // Innovatsii v rossiiskom obrazovanii: sb. – M.: VPO, 2000. – P. 23-45. [in Russian]
10. Timokhov V.I. Case study: media training TRIZ / V.I. Timokhov// Trudi mezhdunarodnoy konferentsii "Tri pokoleniya TRIZ" I Sammita pazrabotchikov TRIZ. – SPb.: Sphera, 2006. – P. 91-96. [in Russian]

УДК 371.132.004

## РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ НАОЧНОСТІ І ДОСТУПНОСТІ В ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСАХ

**В.В. ЛАПІНСЬКИЙ, І.Ю. РЕГЕЙЛО**

*На основі результатів аналізу дидактичних вимог до процесу навчання і можливостей, які надають електронні освітні ресурси як складниконавчального середовища, виокремлено умовреалізації принципів наочності і доступності у засобах навчання нового покоління, призначених для подання нового матеріалу за умов класно-урочної (аудиторної) організаційної форми навчання.*

***Ключові слова:** принципи дидактики, інформаційні технології, навчальне середовище, електронні освітні ресурси.*

**Постановка проблеми.** Виокремлення феномену "електронний освітній ресурс" (ЕОР), в якому об'єднано практично всі можливі застосування у навчанні електронної обчислювальної техніки й інформаційних технологій (ІТ) [**Ошибка! Неизвестный аргумент ключа.**], викликала необхідність розроблення нормативних документів загальнодержавного рівня, зокрема — Положення про електронні освітні ресурси [**Ошибка! Неизвестный аргумент ключа.**], в якому визначено п'ятнадцять їх видів — від електронного видання до електронного лабораторного практикуму, та виокремлення, обґрунтування й означення функціональних ознак, за якими їх можна класифікувати. Подальшого наукового обґрунтування і розроблення вимагають і методичні рекомендації щодо створення й застосування конкретних типів ЕОР. Основна увага має приділятися, зокрема, таким ЕОР, які використовуються за найпоширенішої нині класно-урочної організаційної форми навчання.

Дидактичні принципи наочності і доступності, дотримання яких обов'язкове у процесі створення й використання засобів навчання, зокрема тих, що використовуються для підтримки процесу подання нового навчального матеріалу за класно-урочної організаційної форми навчання, необхідно застосовувати й до електронних засобів навчання аналогічного призначення.

У структурі класу "ЕОР", репрезентованій у публікації [**Ошибка! Неизвестный аргумент ключа.**], можна виокремити засоби, які використовуються для унаочнення навчального матеріалу, а серед них — ті, що можна класифікувати як екранні посібники [**Ошибка! Неизвестный аргумент ключа.**]. До них можна застосувати вимоги до засобів унаочнення, розроблені і перевірені багаторічною практикою використання подібних засобів у навчанні фізики, математики, біології та інших предметів.



**Мета публікації** полягає у визначенні й конкретизації вимог до результатів розроблення окремих типів (видів) ЕОР, або їх складників, які застосовуються з метою унаочнення навчального матеріалу.

**Завдання дослідження.** Відрізняючись від засобів унаочнення навчального матеріалу, створених без використання ІТ, набагато вищою якістю зображення, можливістю відтворення динамічних об'єктів без суттєвого погіршення якості зображення, використання нових прийомів стимулювання довільної уваги суб'єктів навчання на важливих деталях (електронна лупа; гіперпосилання; динамічні підсвічування елементів, суттєвих для правильного сприйняття і розуміння навчального матеріалу; покрокове відтворення фаз руху і (або) змін об'єктів тощо), засоби навчання нового покоління мають наслідувати й усі властивості своїх попередників, зумовлені психофізіологічними властивостями суб'єктів навчання.

У процесі дослідження використовувалися такі методи:

- теоретичні: вивчення літературних джерел з поняття "ЕОР", педагогічних умов їх створення і застосовування;

- емпіричні: дослідження різних ЕОР з огляду на дотримання принципів наочності і доступності. Запитання, на які в процесі дослідження передбачалося знайти відповіді, були такими.

1. Яким чином досягається дотримання умов наочності і доступності у сучасних ЕОР?

2. Чи завжди достатньою мірою використовуються можливості, що надаються розробникам ЕЗНП засобами ІТ?

3. Якими є характерні недоліки сучасних ЕОР з точки зору забезпечення наочності і доступності подання навчального матеріалу?

**Виклад основного матеріалу.** У контексті нашого дослідження (подання нового матеріалу за умов класно-урочної організаційної форми навчання) властивості ЕОР розглядаються з точки зору відповідності дидактичним вимогам до засобів навчання, заснованим на принципах дидактики (науковості, свідомості, наочності, ґрунтовності, активності та самостійності, доступності) [**Ошибка! Неизвестный аргумент ключа.**, с.145]. Визначальними на зазначеному етапі є вимоги наочності й доступності подання навчального матеріалу.

*Принцип наочності* однозначно постає із закономірностей процесу навчання, початковим етапом якого є споглядання об'єкту вивчення (або його образу, відображеного в уяві суб'єкту навчання), на якому людина використовує першу сигнальну систему— процес відбувається без, або з мінімальним використанням, словесного опису. Використання наочності у навчанні сприяє поєднанню конкретного з абстрактним, раціонального з ірраціональним, теоретичних знань — з практичною діяльністю. Ще Я. А. Коменський стверджував, що все, що тільки можна, треба надавати для сприймання органами чуттів.

Традиційно виокремлюють такі основні види засобів унаочнення: натурні об'єкти (рослини, тварини, знаряддя праці тощо; зображальні (картини, муляжі, макети та ін.); схематичні (схеми, діаграми, карти, графіки) [**Ошибка! Неизвестный аргумент ключа.**, с.124]. Нині ж, до зазначених вище, долучаємо: статичні й динамічні двовимірні (2D) зображення; об'ємні (3D) зображення (у зовсім недалекій перспективі — й динамічні, оскільки вже набули достатнього поширення засоби їх створення й відтворення). Мабуть доцільно до засобів унаочнення (у широкому розумінні) долучити й аудіо записи, оскільки їх вміст при його відтворенні також діє на засоби чуття людини. Система вимог до відтворення звуку також, на нашу думку, вимагає дидактичного обґрунтування.

Окремо слід відзначити необхідність застосування принципу наочності до засобів навчання, які своєю появою завдячують можливостям програмного відтворення моделей об'єктів вивчення, а саме до динамічних керованих моделей (інша назва — "інтерактивні моделі", яка використовується багатьма авторами і дослідниками). Динамічні керовані моделі, маючи всі ознаки засобів унаочнення, надають користувачеві можливість, крім споглядання, ще й виконання перетворювальної діяльності над об'єктом вивчення.

Наприклад, з використанням динамічної керованої моделі установки для відтворення досліду Штерна (реального об'єкту), учень, змінюючи температуру випарника (нитки розжарення), може визначити параметри розподілу Максвелла для кількох температур. Перетворювальною діяльністю в зазначеному випадку буде виконання учнем дій з опрацювання даних, отриманих шляхом вимірювання величин, значення яких не просто генеруються "чорною скринькою", а відображаються, унаочнюються позірними зміщеннями частин зображення, які зумовлюються змінами траєкторій руху молекул [5].

Динамічна керована модель ідеального об'єкту, а саме функціональної залежності, наприклад,  $y = ax^2 + bx + c$ , відтворена програмним засобом GRAN1 або іншим подібним, дасть можливість учневі, змінюючи параметри  $a, b, c$ , виконати перетворювальну діяльність над об'єктом вивчення, унаочненим динамічною керованою моделлю, і набути чуттєвого досвіду щодо впливу параметрів на об'єкт. Зазначений досвід суб'єкт навчання може набути й без використання програмно відтвореної моделі об'єкту вивчення, але для цього знадобиться суттєво більший час, оскільки учневі знадобиться виконувати низку побудов графіків.

*Принцип доступності*, зазвичай, об'єднують із *принципом урахування індивідуальних особливостей* [Ошибка! Неизвестный аргумент ключа., с.124], особливо наголошуючи на необхідності строгого дотримання вимог, заснованих на психофізіологічних властивостях, як спільних для більшості людей, так і специфічних для суб'єктів навчання певних вікових груп. Деякі загальні вимоги до засобів унаочнення, засновані на зазначеному принципі, відображаються через умови видимості суттєвих для розуміння навчального матеріалу деталей (моделі, експериментальної установки в демонстраційному експерименті, суттєвих деталей зображення на географічній карті тощо). Ці ж вимоги мають виконуватися і при відображенні навчального матеріалу засобами ІТ. Недоступність для сприйняття суб'єктом навчання всіх деталей може бути причиною неефективності застосування засобу навчання.

Розглядаючи принцип доступності з іншого боку, слід зазначити, що наступний за спогляданням і сприйняттям етап, а саме розуміння навчального матеріалу, може й не відбутися з причин недостатньої попередньої навченості суб'єкта навчання. Такий же ефект буде й за умови латентності необхідних для сприйняття і розуміння знань, відсутності їх актуалізації. Прийом застосування "маленьких кроків" у пізнанні з поступовим переходом до "великих кроків" можна і потрібно використовувати завжди, більше того – при створенні ЕОР це досить просто передбачити й реалізувати в програмному засобі, додавши кілька проміжних зображень в анімаційному ряді, застосувавши електронну лупу для статичного зображення, часову лупу для рухомого.

Можливість індивідуалізації швидкості подання навчального матеріалу, повторення перегляду зображень, виконання перетворювальної діяльності над об'єктом вивчення в індивідуальному для суб'єкта навчання темпі, є також умовою дотримання принципу доступності.

Було здійснено аналіз низки ЕОР, які, згідно з поданою у роботі [Ошибка! Неизвестный аргумент ключа.] класифікацією є електронними засобами навчального призначення (ЕЗНП). Переважно аналізувалися ЕЗНП, призначені для супроводу навчання математики й фізики. Вибір такої спрямованості дослідження зумовлено тим, що: по-перше, зазначений напрям найбільш широко представлений ЕОР різного рівня якості і форми подання; по-друге, вибір ЕЗНП підтримки навчання математики і фізики надав можливість порівнювати і проводити деякі паралелі завдяки подібності апарату описання об'єктів вивчення; по-третє, можна було провести аналіз двох можливих напрямів унаочнення – подання доступної для безпосереднього сприйняття моделі абстрактного ідеального об'єкту (математика) й ідеалізованої наочної моделі реального об'єкту або явища (фізика).

Також було досліджено й деякі ЕОР, подані в мережі Інтернет як у якості HTML-документів, так й у вигляді хмарних ресурсів. Діапазон років створення ЕОР, які досліджувались, знизу було обмежено 2004 роком. Причини цього зрозумілі – розробки більш, ніж десятилітньої давності проблематично навіть відтворити на сучасному обладнанні.

Було визначено основні причини недотримання принципів наочності і доступності подання навчального матеріалу у досліджених ЕОР.

Найчастіше такою причиною була відсутність у розробок 2004 – 2007 років масштабування зображень відповідно до роздільної здатності засобу відтворення статичних і динамічних зображень, на якому використовується ЕЗНП. Загалом, це недолік не надто суттєвий, але вимагає перенастроювання комп'ютера, яке не завжди може виконати вчитель. У лінійці засобів навчання фізики, розроблених підприємством КВАЗАР-Мікро, цей недолік було подолано лише для ЕЗНП "Фізика – 10", через чотири роки після початку розроблення засобів "Фізика – 7" і наступних.

Принцип наочності порушувався, здебільшого, внаслідок неправильного використання можливостей, що забезпечуються засобами ІТ щодо зберігання (у тому числі на віддалених ресурсах) високоякісних зображень. У більшості з досліджених засобів навчання не було повноцінно використано електронну лупу, хоча значна кількість програмних засобів повсякденного використання (карти Яндекс, Гугол тощо) вже мають подібні засоби. Є поодинокі приклади дидактично обґрунтованого і педагогічно доцільного використання електронної лупи, керованого масштабування, але вони використовуються, здебільшого, у ЕЗНП, призначених для візуалізації математичних залежностей і засобах навчання спеціального призначення.

Інші порушення принципів наочності і доступності спричинюються тим, що не завжди розробниками перевіряються умови сприйняття суб'єктами навчання суттєвих деталей зображення, особливо це стосується відтворення зображень засобами світлової проекції, хоча практично всі вимоги саме до цього способу унаочнення навчального матеріалу за умов класно-урочної організаційної форми навчання досить докладно викладено у методичних і монографічних публікаціях [3, с.38], [6, с.62–66].

Дотримання принципів доступності й наочності, руху в пізнанні від повсякденних чуттєвих образів до наукових узагальнень через сприйняття, аналіз, абстрагування й синтез і, нарешті, формування наукового знання є, за свідченням науковців й учителів-практиків, необхідною умовою формування загальнонаукових компетентностей. Разом з тим, у більшості ЕЗНП, розроблених останніми роками вітчизняними виробниками для супроводу навчання природничих дисциплін, практично відсутні натурні відео й аудіо ряди, що відображають об'єкти вивчення. Подібна тенденція

виявляється й у закордонних розробників. Натурні відеоряди замінюються флеш анімаціями. Аргументація прийняття таких рішень подвійна. По-перше, вважається, що сучасні діти (і дорослі, у т.ч. студенти) звикли до мультиплікаційних відеорядів і краще їх сприймають, ніж натурні. До того ж, на анімованих зображеннях краще можна виокремити суттєві деталі, підсвітити їх. По-друге – аналіз рухомого натурального зображення для суб'єктів навчання досить складний, не всі з них зможуть вибудувати мисленнєву модель натурального об'єкту.

Насправді ж, найвагомішим аргументом на користь застосування анімованих моделей об'єктів вивчення замість натурних відеорядів, є значно більша (у рази і десятки разів) вартість відтворення об'єктів вивчення в природі, створення їх натурних моделей, які потім мають фотографуватися, фільмуватися для створення високоякісних відео фрагментів.

Сучасні засоби ІТ забезпечують повноцінний запис і відтворення рухомих зображень у HD якості, навіть недорогими побутовими цифровими фотоапаратами можна виконати відеознімання фрагментів, за якістю кращих, ніж отриманих на професійній апаратурі 15 – 20 років тому. Отже, проблема відсутності якісних фото- і відеоматеріалів у ЕЗНП, на нашу думку, не у технічних обмеженнях, а в певній інертності щодо прийняття відповідних рішень.

Реалізація принципу доступності подання навчального матеріалу (для сприйняття й наступного аналізу, засвоєння) з точки зору наявності в суб'єкта навчання необхідних для сприйняття навчального матеріалу знань, та ще й в активному, а не в латентному стані, може здійснюватися як з використанням засобів ІТ, так і вчителем, шляхом актуалізації опорних знань з використанням відомих педагогічних дій (прийомів, технік). Тому необхідність і обов'язковість наявності різного роду "підводок" у сюжеті ЕЗНП є сумнівною. Якщо вони є – їх можна використати, якщо відсутні – викладач має спланувати відповідні педагогічні впливи. Більшість проаналізованих ЕОР не мали складника, спрямованого на актуалізацію опорних знань, але в деяких із них (Фізика-10, наприклад), такий педагогічний вплив міг створюватися системою контрольних запитань, або планом проведення віртуальної лабораторної роботи.

Загалом, рівень дидактичної обґрунтованості подання навчального матеріалу значної кількості розглянутих ЕЗНП є, на нашу думку, недостатнім.

**Висновки.** Результати проведеного дослідження надають можливість дійти таких висновків.

Незважаючи на досить широкий спектр видів і номенклатури ЕЗНП, призначених для використання у навчально-виховному процесі, вважати, що в Україні вже вирішено більшість проблем, пов'язаних із використанням ІТ у навчанні, передчасно.

Необхідність і доцільність створення й упровадження ЕОР у навчально-виховний процес загальноосвітніх і вищих навчальних закладів не викликає сумнівів, але їх якість має гарантуватися дидактичним обґрунтуванням кожного без винятків їх фрагменту.

Подання навчального матеріалу в ЕОР, особливо призначених для використання за групових організаційних форм занять, має перевірятися т.з. дотримання принципів наочності і доступності.

Подальші дослідження мають спрямовуватися на виявлення нових ІТ, визначення їх місця в системі засобів навчання. Перспективними можна вважати й дослідження застосування ІТ для реалізації методів "доповненої реальності", відтворення об'ємних (3D) зображень об'єктів вивчення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю., Лапінський В. В. Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального призначення / В. Ю. Биков, В. В. Лапінський // Комп'ютер у школі та сім'ї. — №3. — 2012. С. 3-6.
2. Бондар В. І. Дидактика. / В. І. Бондар // К.: Либідь, 2005.—264 с.
3. Гуржій, А. М. Візуальні та аудіовізуальні засоби навчання: навч. посіб. [Текст] / А. М. Гуржій, В. П. Волинський, В. В. Самсонов. — К., 2003. —173 с.
4. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка: Підручник. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко // — К.: Знання, 2007. — 447 с.
5. Навчальне програмне забезпечення з фізики для 10-го класу загальноосвітніх навчальних закладів / В. В. Лапінський, М. І. Шут, Л. Ю. Благодаренко, А. В. Касперський // — К.: КВАЗАР-Мікро, 2005 – 654 МБ.
6. Оцінювання якості програмних засобів навчального призначення для загальноосвітніх навчальних закладів: монографія / [Жалдак М.І., Шишкіна М.П., Лапінський В.В., Скрипка К.І. та ін.]; за наук. ред. проф. М.І.Жалдака — К.: Педагогічна думка, 2012. — 132 с.
7. Положення про електронні освітні ресурси / Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України 01.10.2012 № 1060, Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 5 жовтня 2012 р. за № 1695/22007.

#### CITED LITERATURE

1. By`kov V. Yu., Lapins`ky`j V. V. Metodologichni ta metody`chni osnovy` stvorennia i vy`kory`stovuvannia elektronny`x zasobiv navchal`nogo pry`znachennia / V. Yu. By`kov, V. V. Lapins`ky`j // Komp`yuter u shkoli ta sim`yi. — #3. — 2012. S. 3-6.
2. Bondar V. I. Dy`dakty`ka. / V. I. Bondar // K.: Ly`bid`, 2005.—264 s.
3. Gurzhij, A. M. Vizual`ni ta audiovizual`ni zasoby` navchannia: navch. posib. [Tekst] / A. M. Gurzhij, V. P. Voly`ns`ky`j, V. V. Samsonov. — K., 2003. —173 s.
4. Kuz`mins`ky`j A. I., Omelyanenko V. L. Pedagogika: Pidruchny`k. / A. I. Kuz`mins`ky`j, V. L. Omelyanenko // —K.: Znannya, 2007. — 447 s.
5. Navchal`ne programne zabezpechennia z fizy`ky` dlya 10-go klasu zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv / V. V. Lapins`ky`j, M. I. Shut, L. Yu. Blagodarenko, A. V. Kaspers`ky`j // — K.: KVAZAR-Mikro, 2005 – 654 MB.
6. Ocinyuvannia yakosti programny`x zasobiv navchal`nogo pry`znachennia dlya zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv: monografiya / [Zhaldak M.I., Shy`shkina M.P., Lapins`ky`j V.V., Skryp`ka K.I. tain.]; zanauk. red. prof. M.I.Zhaldaka — K.: Pedagogichna dumka, 2012. — 132 s.

УДК 374

## ЕЛЕКТРОННІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ УКРАЇНИ

**І.М. СМІРНОВА**

*У статті розглядаються проблеми використання інформаційних освітніх ресурсів педагогічними працівниками України у навчальних закладах. Визначено типи освітніх ресурсів, їх класифікацію, проведено системний аналіз існуючих у сучасний момент освітніх порталів, українських електронних ресурсів.*

**Ключові слова:** електронні освітні ресурси, освітні портали, Internet ресурси.

**Постановка проблеми.** В умовах переходу до інформаційного суспільства соціально-економічні й державно-політичні перетворення, а також постійне зростання обсягу інформації привели до необхідності модернізації педагогічної школи, яка націлена на розвиток системи освіти відповідно до актуальних потреб особистості, суспільства і держави.

У педагогічній практиці призвані реалізувати новітні вимоги освіти саме інформаційні технології навчання, які використовують спеціальні технічні інформаційні засоби (ЕОМ, аудіо-, відео-, кіноінформацію). Вважатимемо, що нові інформаційні технології навчання – це процес підготовки і передачі освітянської інформації, засобами здійснення яких є комп'ютер та комп'ютерні технології.

**Мета.** Використовуючи у своїй професійній діяльності освітні засоби інформаційно-комунікаційних технологій, педагогічні працівники можуть досягати декілька педагогічних цілей навчання, тому й спробуємо їх класифікувати і визначити за такими параметрами.

**Виклад основного матеріалу.** Щодо вирішення педагогічних завдань:

- засоби, що забезпечують базову підготовку (електронні підручники, навчальні системи, системи контролю знань);

- засоби практичної підготовки (задачники, практикуми, віртуальні конструктори, програми імітаційного моделювання, тренажери);

- допоміжні засоби (енциклопедії, словники, хрестоматії, розвиваючі комп'ютерні ігри, мультимедійні навчальні заняття);

- комплексні засоби (дистанційні навчальні курси).

За функціями в організації освітнього процесу:

- інформаційно-навчальні (електронні бібліотеки, електронні книги, електронні періодичні видання, довідники, словники, навчальні комп'ютерні програми, інформаційні системи);

- інтерактивні (електронна пошта, електронні телеконференції);

- пошукові (реалізуються через каталоги, пошукові системи).

За типом інформації: електронні та інформаційні ресурси:

- з текстовою інформацією (підручники, навчальні посібники, задачники, тести, словники, довідники, енциклопедії, періодичні видання, числові дані, програмно- та навчально-методичні матеріали);

- з візуальною інформацією (колекції фотографій, портрети, ілюстрації, відеофрагменти процесів і явищ, демонстрації дослідів, відеоекскурсії; статистичні та динамічні моделі, інтерактивні моделі: предметні лабораторні практикуми, наочні віртуальні лабораторії; символні об'єкти: схеми, діаграми);

- з аудіоінформацією (звукозапис виступів, музичних творів, звуків живої та неживої природи, синхронізовані аудіооб'єкти);

- з аудіо- і відеоінформацією (аудіо- та відеооб'єкти живої і неживої природи, предметні екскурсії);

- з комбінованою інформацією (підручники, навчальні посібники, першоджерела, хрестоматії, задачники, енциклопедії, словники, періодичні видання).

Унікальні Internet ресурси, в основі яких лежать традиційні електронні ресурси, основними видами яких є:

- інформаційно-пошукові і довідкові мультимедіасистеми;

- прикладні мультимедіаенциклопедії;

- мультимедіазасоби для контролю і виміру рівня знань, електронні тренажери;

- мультимедіазасоби для математичного моделювання;

- мультимедіазасоби лабораторій видаленого доступу і віртуальних лабораторій;

- електронні навчальні системи, електронні підручники.

У мережі Internet представлена багатовимірною наукова інформація, розташована на спеціалізованих сайтах, це – електронні бібліотеки. Всі бібліотеки мережі Internet пропонуємо класифікувати на декілька груп:

- бібліотеки текстів (надають можливість отримати повний необхідний текст);
- бібліотеки електронних текстових ресурсів. На своїх сайтах такі бібліотеки не зберігають жодних текстів, надаючи зручний пошуковий сервіс різних публікацій у мережі Internet.

Текстова база вищезазначених бібліотек поповнюється, в основному, за рахунок читачів, які присилають web-майстрові тексти. Підписавшись на таку розсилку, користувач дістає можливість отримувати по e-mail анотацію всіх оновлень в бібліотеку.

Одним з найсучасніших перспективних аспектів в українській освіті є система дистанційної освіти, реалізація якої впроваджується саме завдяки мережі Internet. Цей напрям освіти виключно перспективний, особливо, якщо йдеться про здобування додаткової або другої вищої освіти. На сьогодні відомо ряд мережевих освітніх проектів. Серед них зазначимо:

- проекти, спрямовані на різне уявлення розуміння якогось питання щодо формування мистецтва спілкування, що полягає в умінні координувати різні смисли, тобто будувати взаєморозуміння;
- проекти, пов'язані з розвитком толерантності;
- проекти, спрямовані на визначення першості у певній діяльності: конкурси особисті або командні, олімпіади;
- проекти, спрямовані на освоєння нових засобів і способів комунікації.

Застосування електронних освітніх ресурсів педагогічними працівниками України в мережі Internet виступає означеними освітніми засобами у вигляді:

- порталів, які мають наукові інформаційні ресурси;
- порталів довідкового характеру про зміст конкретної дисципліни, організації наукового життя;
- порталів, які об'єднують архіви і бібліотеки.

Інформаційні освітні ресурси в практичній педагогічній діяльності рекомендуємо розробляти за такими напрямками:

- за змістом дисциплін навчальних закладів;
- за інформаційною підтримкою контрольних завдань навчальних закладів (реферати, пробні тести тощо);
- за інформаційною підтримкою процесів навчання;
- за інформацією про інноваційний педагогічний досвід;
- за новинами у науковому житті визначеного закладу.

Наголосимо, що при розробці освітніх інформаційних ресурсів враховуються основні нормативні документи, в числі яких державні освітні стандарти, зразкові програми дисциплін навчального закладу, перелік обов'язкових навчальних видань з дисциплін державних освітніх стандартів сучасної освіти.

Більшість освітніх інформаційних ресурсів зібрано на освітніх Internet порталах. На даний час в Україні існує і плідно працює організаційна схема створення системи освітніх порталів, яка має свої особливості. До організаційної схеми створення системи освітніх порталів включаються:

- горизонтальний портал «Освіта в Україні та за кордоном – Освіта.ua» (<http://osvita.ua/>). Він забезпечує навігацію всіма вертикальними порталами, пошук мультимедіаінформації в галузі освіти, зберігання і надання інформації в галузі освіти, новини української освіти; організацію проведення форумів, каталог вищих навчальних закладів, умови вступу до навчальних закладів України, огляд законодавства у сфері освіти;

- профільні вертикальні портали, які розташовуються за галузями: Дошкільна освіта, Середня освіта, Позашкільна освіта, Вища освіта, Дистанційна освіта, Професійна технічна освіта тощо;

- спеціалізовані вертикальні портали: Книгодрук, ЗНО, Бізнес-освіта, Освіта за кордоном, Іноземні мови тощо. Розподілена система освітніх порталів будується на безлічі українських освітніх порталів: горизонтальних, вертикальних і корпоративних. Портали поділяються на загальноукраїнські, міжрегіональні та регіональні.

Корпоративні портали/сайти поділяються на колективні портали освітніх організацій (асоціацій, консорціумів тощо) і портали (частіше сайти навчальних закладів, де мають можливість міститися специфічні регіональні компоненти і мультимедійні освітні ресурси).

Освітні горизонтальні портали всіх рівнів спираються на систему вертикальних порталів: профільних і спеціалізованих порталів загального призначення. Профільні портали обслуговують галузі знань і, як правило, формуються з ряду суміжних дисциплін. На наступному рівні розташовуються регіональні освітні портали, що об'єднують ресурси нижніх рівнів – портали і сайти ВНЗ, шкіл та інших організацій, пов'язаних з педагогічною діяльністю.

Важливими елементами в системі ресурсів України є портали-супутники, пов'язані з освітньою діяльністю в умовах самостійних комерційних або некомерційних проектів в Україні.

Висновки. Вищевизначені тематичні розподіли в системі електронних освітніх ресурсів України рекомендуємо впроваджувати для вивчення в програмі навчальних закладів у межах дисциплін

«Комп'ютерні мережі», «Інтернет технології», «Мультимедійні технології» та інших споріднених спекурсів.

Наголосимо, що в період сьогодення в Україні не розроблено єдиної методики використання електронних освітніх ресурсів, хоча їх роль всіма фахівцями оцінюється позитивно. Вважаємо, що національна політика інформатизації освіти України повинна виходити з браку кваліфікованих педагогічних кадрів і має бути спрямована на подолання цих перешкод.

Надамо перелік освітніх інформаційних порталів для вчительської взаємодопомоги, які використовуємо у власній професійній діяльності:

- <http://osvita.ua> - Освітній портал "Освіта.UA".
- <http://education-ua.org> - Портал громадських експертів "Освітня політика".
- <http://educlub.com.ua> - Освітній онлайн-журнал.
- <http://shodennik.ua> - Інтернет-проект, метою якого є створення єдиної освітньої мережі для всіх учасників освітнього процесу.
- <http://school.xvatit.com> - Гіпермаркет знань.
- <http://klasnaoценка.com.ua> – Класна Оцінка – безкоштовна інформаційна система для шкіл, дитячих садків та інших організацій.
- <http://www.osvita.org.ua> – "Освітній портал" – все про освіту України.
- <http://ukped.com> - Українська педагогіка.
- <http://uchiteli.com.ua> - Сайт вчительської взаємодопомоги: методичні матеріали, календарні плани, відеоуроки та інше.
- <http://shkola.ua> - Новий навчальний портал.
- <http://teacherjournal.com.ua> - Учительський Журнал онлайн.
- <http://www.ednu.kiev.ua> – "Освіта в Україні". Цей сайт представляє усі українські інформаційні ресурси, пов'язані з освітою (за словами власників).
- <http://mveducation.com.ua> - Потужний незалежний освітній ресурс, основною метою якого є допомога в отриманні якісних освітніх послуг кожною людиною упродовж життя.
- <http://svitosvit.ua> - Українська мережа навчальної інформації та освітніх послуг "Світ Освіти".
- <http://ped.sumy.ua> - Українська педагогіка (неофіційний сайт ГНПУ імені Олександра Довженка).
- <http://www.uroki.net> - Метою даного сайту є допомога молодим і починаючим вчителям у складанні поврочного і тематичного планування, сценаріїв шкільних свят, у розробці відкритих уроків з різних шкільних предметів, класних годин.
- <http://www.intellect-invest.org.ua> - Портал сучасних педагогічних ресурсів.
- <http://znannya.info> - Інформаційний портал "Знання".
- <http://window.edu.ru> - Єдине вікно доступу до освітніх ресурсів (Росія).
- <http://den-za-dnem.ru> - Школа: день за днем. Педагогічний альманах.
- <http://www.obrazovanie.by> - Освіта і навчання в Білорусі.
- <http://rg-zigzag.com.ua> – Освітній портал «Репетиторська група «Зигзаг».
- <https://sites.google.com/site/ulejconf> - Вчитель у мережі.
- <http://adu.by> - Науково-методична установа «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь.
- <http://pedsovet.org> - Всеросійська інтернет-педадра.
- <http://nastaunik.info> – Сайт знайомить з тенденціями освіти у світі, з новими технологіями і методами викладання, а також результатами їх застосування в Білорусі. Програмна оболонка дозволяє скопіювати інформацію, а також додати свої розробки.
- <http://metodportal.net> - Методичний портал.
- <http://pedsovet.su> - Спільнота взаємодопомоги учителів.
- <http://infourok.ru> - НОВІТНІ методичні розробки БЕЗКОШТОВНО.
- <http://timo.com.ua> - Тестування і моніторинг в освіті.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гуржій А. М. Створення електронних підручників : проблеми і завдання / А. М. Гуржій, О. М. Топузov, В. П. Волинський [Текст] // Педагогіка і психологія . – 2014 . – № 2 . – С. 52 – 57.
2. Елистратова Н. Н. Мультимедиа как средство информатизации образовательного процесса вуза и метод обучения [Текст] : монография. – Рязань, 2011. – 251 с.
3. Какорина Е. В. Язык Интернет-коммуникации [Текст] / Е. В. Какорина // Язык массовой и межличностной коммуникации / [под. ред. Я. Н. Засурского, Н. И. Клушина, В. В. Славкина, Г. Я. Солганика]. – М. : Медиа-Мир, 2007. – С. 393 – 479.
4. Карташова Л. А. Концептуальні засади інформаційно-технологічної системи навчання майбутнього вчителя [Текст] / Л. А. Карташова, В. М. Мадзігон / Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА – Вип. 7, 2010. – С. 111 – 117.
5. Лапінський В. В. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України [Текст] / В. В. Лапінський, А. Ю. Пилипчук, М. П. Шишкіна ; [та ін.], Нац. акад. пед. наук України, Ін-т інформ. технологій і засобів навчання. – Київ : Педагогічна думка, 2010. – 159 с. : рис., табл. – Бібліогр. : с. 150 – 159.
6. Електронний ресурс. – Режим доступу : [http://uaitp.org.ua/?q=web\\_st](http://uaitp.org.ua/?q=web_st)
7. Електронний ресурс. – Режим доступу : <https://sites.google.com/site/osvitnires/osvitni-portali>
8. Електронний ресурс. – Режим доступу : <http://www.slideshare.net/Kalachova/ss-30706764>

#### CITED LITERATURE

1. Gourzhiy A. M. Creating e-books: challenges [Text] / A. M. Gourzhiy, A. M. Topuzov, B. N. Volynsky // Pedagogics and psychology . – 2014 . – № 2 . – P. 52 – 57.
2. Yelistratova N. N. Media as a means of Informatization of the educational process of the University and teaching method [Text] : monograph. – Ryazan, 2011. – 251 p.
3. Kakorina E. V. Language of Internet communication [Text] / E. V. Kakorina // The language of the mass and interpersonal communication / edited. Ed. Y. A. Zassoursky, N. I. Klushino, V. V. Slavkina, G. Y. Solganik – M : Media World, 2007. – P. 393 – 479.
4. Kartashova L. A. The conceptual framework of the information technology system of training future teachers [Text] / L. A. Kartashova, V. M. Madzigon / Pedagogical discourse : collected scientific articles works / editor-in-chief I. M. Sorabora. – Khmelnitsky : HGPA – Vol. 7., 2010. – P. 111–117.
5. Lapinskiy V. V. Century, the Means of informational and communication technologies of the unified information space of the education

system centuries / V. V. Lapinskiy, A. Y. Pylypchuk, M. P. Shishkina ; [and others], NAT. Acad. PED. of Sciences of Ukraine, Inst. of inform. technologies and learning tools . – Kiev : Pedagogical thought, 2010 . – 159 p. : Fig., table. – Bibliogr. : p. 150 – 159.

6. Electronic resource. – Access mode : [http://uaitp.org.ua/?q=web\\_st](http://uaitp.org.ua/?q=web_st)

7. Electronic resource. – Access mode : <https://sites.google.com/site/osvitnires/osvitni-portali>

8. Electronic resource. – Access mode : <http://www.slideshare.net/Kalachova/ss-30706764>

# Я-КОНЦЕПЦІЯ – ДОМІНАНТА ПРОФЕСІЙНОГО І ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТА

УДК 37.032

## ЗАКОНОМІРНОСТІ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

**М.С. ЯНИЦЬКИЙ, О.А. БРАУН, Ю.В. ПЕЛЕХ, З. ФРАНЧЕК, М. САЛАССА**

*На підставі кроскультурного дослідження, проведеного у чотирьох європейських країнах, описуються загальні закономірності становлення системи цінностей учителів у процесі їхнього професійного розвитку. Аналізується вплив профілю викладання, а також гендерної, етнічної і конфесійної приналежності на процес становлення системи цінностей вчителів.*

*Ключові слова:* цінності, педагогічна діяльність, педагоги, профіль викладання, гендер, етнічність, релігія, культура.

Постановка проблеми. На сучасного вчителя покладається завдання поширення суспільно-значущих, морально обґрунтованих принципів, що є умовою суспільного здоров'я і гуманітарного прогресу. Реалізація такого завдання можлива за умови докорінних змін в особистості самого педагога, і, перш за все, в ціннісних орієнтаціях.

Оскільки в постнекласичній педагогіці вчитель постає у якості посередника між людиною і культурою, особливо актуальним вважаємо дослідження соціокультурних детермінант становлення його ціннісної системи.

Ми припустили, що особливості формування системи ціннісних орієнтацій вчителів будуть визначатися низкою соціокультурних чинників, зокрема – гендерної, етнічної і конфесійної приналежності. До соціокультурних детермінант формування системи цінностей учителів, на нашу думку, можна віднести і профіль предметів, які ним викладаються, що визначає його професійне бачення світу, і, тим самим, впливає на світогляд педагога.

**Мета і завдання дослідження.** Відповідно, загальною метою нашого дослідження була перевірка гіпотези про вплив профілю викладання, а також гендерної, етнічної і конфесійної приналежності на процес становлення системи цінностей вчителів.

В якості методу збору даних була використана спеціально розроблена анкета, що містить закриті питання, що дозволяють встановити наявність досліджуваних детермінант, а також оцінити характер і ступінь їх впливу на систему цінностей вчителів у динаміці, з урахуванням стажу професійної діяльності. Для діагностики орієнтації педагогів на цінності адаптації (виживання і безпеку), соціалізації (соціальне схвалення) або індивідуалізації (незалежність і саморозвиток) нами використовувалася власна методика, заснована на виборі респондентами найбільш важливих цінностей із запропонованого списку, що включає індикатори орієнтації на дані групи цінностей [1].

**Виклад основного матеріалу.** У цьому дослідженні брали участь 726 вчителів, що працюють, та майбутніх педагогів (студентів педагогічних спеціальностей) з Росії, України, Польщі та Італії різної статі, віку, стажу і профілю викладання або навчання. Вибірка була стандартизована за даними параметрами. Результати дослідження аналізувалися за допомогою порівняння процентного розподілу описуваних ціннісних типів у вибірках, що відрізняються як за стажем педагогічної діяльності, так і за профілем викладання, гендерної, етнічної і конфесійної приналежності. Для виявлення статистичних відмінностей у розподілах ціннісних типів здійснювалася перевірка гіпотези про однорідність вибірок за допомогою критерію Колмогорова-Смирнова ( $\lambda\alpha$ ).

На підставі вибору тих чи інших запропонованих цінностей досліджувані були віднесені до одного з трьох ціннісних типів: «ті, що адаптуються» (орієнтація на порядок, здоров'я, матеріальний статок) – 39%; «ті, що соціалізуються» (сім'я, кар'єра, суспільне визнання) – 22%; «ті, що індивідуалізуються» (самореалізація, свобода, терпимість) – 8%. Решта 31% досліджуваних були віднесені до проміжного типу (таблиця 1). Наведений розподіл ціннісних типів свідчить в цілому про більш високий рівень ціннісного розвитку в досліджуваній групі, ніж у загальних вибірках наших попередніх опитувань. Частка тих, хто демонструє орієнтацію на вищі, гуманістичні цінності серед педагогів і майбутніх учителів очікувано вища, що цілком відповідає їх основної місії – розвитку ціннісної сфери учнів, який здійснюється, в тому числі, і за допомогою власного прикладу. При розподілі вчителів на групи залежно від стажу педагогічної діяльності (студенти в даному випадку розглядалися в якості групи з «нульовим» стажем) були виявлені достовірні відмінності, що свідчать



про трансформацію системи цінностей у процесі здійснення професійної діяльності. Розподіл ціннісних типів, що описувалися серед студентів, відображає результати нормативного процесу становлення системи цінностей у період навчання у ВНЗ. Найбільшими і позитивними відмінностями характеризується група «молодих» вчителів зі стажем до 15-ти років, які в два рази частіше орієнтуються на цінності індивідуалізації і значно рідше – на цінності адаптації та соціалізації. При цьому, серед цієї групи ми визначили найбільший відсоток віднесених до проміжного типу, тобто тих, котрі «не визначилися» в ціннісному відношенні. У вчителів зі стажем більше 15 років розподілення ціннісних типів фактично полярне – серед них найбільша частка тих, хто орієнтується на цінності адаптації і найменша – на цінності індивідуалізації. Таку динаміку, яка по суті демонструє зворотний розвиток ціннісної сфери, можна пояснити як «професійним вигоранням» частини педагогів, так і загальними віковими особливостями даної групи. Відтак- домінування цінностей адаптації зазвичай пов'язане з фрустрацією потреб в економічній безпеці серед старшого покоління вчителів. Це може бути пов'язано з тим, що найбільш значущі для становлення їхньої системи цінностей «формативні роки» припали на менш сприятливий в економічному плані період, особливо в суспільствах, що трансформуються – у Польщі, Росії та Україні.

Таблиця 1

**Розподіл ціннісних типів в групах з різним стажем педагогічної діяльності, %**

Стаж педагогічної діяльності		Ціннісні типи			
		A	C	I	П
1	0 років ( $n=342$ )	36	27	7	30
2	1-15 років ( $n=184$ )	33	17	12	38
3	більш, ніж 15 років ( $n=194$ )	50	20	5	25
Усього за виборкою ( $n=720$ )		39	22	8	31

Примітка. Різниця у розподілі груп: 1 і 2 ( $\alpha < 0,05$ ); 1 і 3 ( $\alpha < 0,025$ ); 2 і 3 ( $\alpha < 0,001$ ). Тут і далі в таблицях: А – той, що адаптується, С – той, що соціалізується, І – той, що індивідуалізується, П – проміжний ціннісний тип.

Для вивчення характеру впливу на систему цінностей вчителів профілю предмета, який вони викладають, усі досліджувані були розділені на тих, що викладають (вивчають) природничі та суспільні й гуманітарні предмети. З отриманих нами результатів випливає, що профіль викладання предмета є статистично значущим чинником, що визначає відмінності у системі цінностей педагогів та її розвитку (таблиця 2). Гуманітарний профіль навчання і професійної діяльності в цілому виявляється позитивним фактором становлення ціннісної системи, обумовлюючи в три рази більше педагогів, які орієнтуються на цінності індивідуалізації і меншу їх частину – орієнтовану на соціалізацію і адаптацію. Динаміка ціннісних переваг залежно від профілю викладання також неоднакова: серед викладачів природничих дисциплін спостерігається послідовне збільшення числа віднесених до тих, хто адаптується і індивідуалізується за рахунок зниження частки тих, які орієнтуються на цінності соціалізації та «невизначених» в ціннісному відношенні; зміни в розділі «гуманітаріїв» не настільки лінійні і, в цілому, відповідають стажевій динаміці загальної вибірки, описаної вище.

Таблиця 2

**Розподіл ціннісних типів в групах з різним стажем педагогічної діяльності в залежності від профілю викладання (навчання), %**

Профіль викладання (навчання)		Ціннісні типи			
		A	C	I	П
1	Ті, що викладають (вивчають) природничі дисципліни ( $n=241$ ), в т.ч. зі стажем педагогічної діяльності:	48	25	3	24
	0 років ( $n=119$ )				
	1-15 років ( $n=41$ )				
	більше, ніж 15 років ( $n=81$ )				
2	Ті, що викладають (вивчають) гуманітарні й суспільні предмети ( $n=432$ ), в т.ч. стажем педагогічної діяльності:	36	23	9	31
	0 років ( $n=206$ )				
	1-15 років ( $n=127$ )				
	більше, ніж 15 років ( $n=99$ )				

Примітка. Різниця в розподілі в груп 1 і 2 ( $\alpha < 0,005$ )

При порівнянні розподілів описуваних ціннісних типів у гендерних групах були виявлені помірно виражені відмінності, які, однак, не досягали рівня статистичної значущості (таблиця 3). При практично однаковому відсотку респондентів, віднесених до тих, хто соціалізується і проміжного типів, частота орієнтування на цінності адаптації та індивідуалізації тут істотно відрізняється: серед чоловіків помітно більше «адаптуються», серед жінок – у два рази більше «індивідуалізуються». Це може бути пов'язано з тим, що педагогічна діяльність, ймовірно, надає жінкам дещо кращі умови для самореалізації, відповідаючи традиційним соціальним уявленням про «жіночий» характер професії

вчителя. Динаміка розподілу ціннісних типів залежно від стажу серед чоловіків і жінок є досить схожою і відповідає загальним закономірностям.

Таблиця 3

**Розподіл ціннісних типів в групах з різним стажем педагогічної діяльності в залежності від гендерної приналежності, %**

Гендерна приналежність		Ціннісні типи			
		A	C	I	П
1	Чоловіки ( <i>n</i> =189), в т.ч. зі стажем педагогічної діяльності:	45	22	4	29
	0 років ( <i>n</i> =103)	45	25	4	26
	1-15 років ( <i>n</i> =37)	38	14	8	40
	більш, ніж 15 років т ( <i>n</i> =49)	51	20	2	27
2	Жінки ( <i>n</i> =530), в т.ч. зі стажем педагогічної діяльності:	37	23	8	32
	0 років ( <i>n</i> =239)	32	27	8	32
	1-15 років ( <i>n</i> =147)	31	22	10	37
	більше, ніж 15 років ( <i>n</i> =144)	50	19	6	25

Аналіз впливу етнокультурної приналежності на становлення системи цінностей педагогів виявив істотно більш значущі залежності (таблиця 4). Всі досліджувані етнічні групи виявляють між собою достовірні відмінності, а «близькі» в ціннісному відношенні тільки поляки і росіяни. Найбільшою своєрідністю ризниється група українських вчителів і студентів педагогічних спеціальностей. Серед них у 3-5 разів частіше спостерігається орієнтація на цінності індивідуалізації. Слід зазначити, що це суперечить результатам наших попередніх досліджень українських студентів, які продемонстрували істотно меншу частку типу, що індивідуалізується (раніше їх було приблизно у три рази менше, ніж російських студентів) і, одночасно, достовірно більшу поширеність типу, що адаптується. Настільки значна і швидка трансформація системи ціннісних орієнтацій, пов'язана, на наш погляд, з особливостями актуальної соціально-політичної ситуації в Україні, що проявляється у зростанні значущості цінностей свободи, демократії, громадянського суспільства тощо. Помітні відмінності від інших виявляють і італійські вчителі та майбутні педагоги. Більше половини цієї групи не були віднесені до тих, що орієнтуються на ту чи іншу конкретну групу цінностей, що може свідчити про певні труднощі в ціннісному самовизначенні або ж мати випадковий характер, пов'язаний з відносно невеликою чисельністю даної групи. У плані ж динаміки ціннісних переваг найбільші відмінності демонструють російські вчителі: серед них по мірі збільшення стажу професійної діяльності послідовно зростає відсоток тих, що орієнтуються на цінності адаптації за рахунок виразного зниження частки віднесених до тих, що соціалізуються і індивідуалізуються, що може пояснюватися відмінностями соціально-економічного характеру, які є між поколіннями. Очевидно, що отримані нами результати обумовлені не тільки власне етнокультурними особливостями описуваних груп, але і відображають також об'єктивні соціальні відмінності, пов'язані з впливом цілого ряду економічних, політичних, демографічних та інших латентних факторів.

Таблиця 4

**Розподіл ціннісних типів в групах з різним стажем педагогічної діяльності в залежності від етнічної приналежності, %**

Етнічна приналежність		Ціннісні типи			
		A	C	I	П
1	Італійці ( <i>n</i> =78), в т.ч. зі стажем педагогічної діяльності:	22	19	6	53
	0 років ( <i>n</i> =19)	16	11	5	68
	1-15 років ( <i>n</i> =18)	28	22	0	50
	більш, ніж 15 років ( <i>n</i> =41)	22	22	10	46
2	Поляки ( <i>n</i> =197), в т.ч. зі стажем педагогічної діяльності:	46	26	3	25
	0 років ( <i>n</i> =97)	47	32	1	20
	1-15 років ( <i>n</i> =45)	38	16	9	38
	більш, ніж 15 років ( <i>n</i> =55)	49	24	4	24
3	Росіяни ( <i>n</i> =260), в т.ч. зі стажем педагогічної діяльності:	48	19	4	28
	0 років ( <i>n</i> =114)	36	25	6	32
	1-15 років ( <i>n</i> =52)	44	17	2	37
	більш, ніж 15 років ( <i>n</i> =94)	66	13	3	18
4	Українці ( <i>n</i> =185), в т.ч. зі стажем педагогічної діяльності:	26	27	15	32

	0 років ( $n=112$ )	29	26	13	31
	1-15 років ( $n=69$ )	22	25	17	36
	більш, ніж 15 років ( $n=4$ )	0	100	0	0

Примітка. Різниця в розподілі груп: 1 і 2 ( $\alpha<0,001$ ); 1 і 3 ( $\alpha<0,001$ ); 1 і 4 ( $\alpha<0,025$ ); 2 і 4 ( $\alpha<0,001$ ); 3 і 4 ( $\alpha<0,001$ )

Нами проаналізовано також вплив на структуру і динаміку ціннісних уподобань освітян за їх приналежністю до тієї чи іншої конфесії. У нашому випадку між групами католиків, православних, атеїстів і «позаконфесійних віруючих» (тобто вірять у Бога, але не відносять себе ні до однієї конкретної релігії) не було знайдено статистично значущих відмінностей (таблиця 5). Більш того, як це було показано раніше, найбільші відмінності були виявлені між групами педагогів одного віросповідання, але різних національностей: росіянами та українцями, поляками та італійцями. Тим не менш, все ж можна говорити про певні ціннісні диференціації досліджуваних груп. Так, серед тих, які вважають себе православними виявляється найбільший відсоток представників типу, що індивідуалізується (передусім – за рахунок етнічних українців); серед «позаконфесійних віруючих» (переважно російських вчителів) і католиків (в основному серед італійських педагогів) найбільше не визначилися в ціннісному відношенні; одночасно «позаконфесійні віруючі» в три рази менше орієнтуються на цінності соціалізації, ніж усі інші, що, очевидно, пов'язано з меншою значущістю для них комунікативних потреб, задоволення яких традиційно розглядається в якості важливого мотиву регулярного відвідування церкви і, відповідно, «уцерковленості».

Стажова динаміка розподілу ціннісних типів в залежності від приналежності до тієї чи іншої релігійної групи не виявляє яких-небудь специфічних особливостей.

Таблиця 5

**Розподіл ціннісних типів в групах з різним стажем педагогічної діяльності в залежності від конфесійної приналежності, %**

Конфесійна приналежність		Ціннісні типи			
		A	C	I	П
1	Православні ( $n=362$ ), у т.ч. зі стажем педагогічної діяльності:	38	26	9	28
	0 років ( $n=181$ )	35	27	9	28
	1-15 років ( $n=113$ )	31	21	12	36
	більш, ніж 15 років ( $n=68$ )	56	24	4	16
2	Католики ( $n=257$ ), у т.ч. зі стажем педагогічної діяльності:	40	23	3	34
	0 років ( $n=105$ )	45	25	1	29
	1-15 років ( $n=63$ )	35	17	6	41
	більш, ніж 15 років ( $n=89$ )	38	24	4	34
3	«Позаконфесійні віруючі» ( $n=47$ ), в у т.ч. зі стажем педагогічної діяльності:	47	8	8	36
	0 років ( $n=19$ )	16	11	16	58
	1-15 років ( $n=6$ )	50	17	0	33
	більш, ніж 15 років ( $n=22$ )	73	5	5	18
4	Атеїсти ( $n=41$ ), у т.ч. зі стажем педагогічної діяльності:	39	24	7	29
	0 років ( $n=26$ )	23	38	8	31
	1-15 років ( $n=0$ )	0	0	0	0
	більш, ніж 15 років ( $n=15$ )	67	0	7	27

**Висновки.** Таким чином, ціннісна спрямованість вчителів є найважливішим фактором формування системи цінностей (і утворених ними ціннісних орієнтацій) учнів. Вона весь час змінюється, послідовно трансформуючись під час здійснення ними професійної діяльності. Найбільш відповідає сучасній гуманістичній парадигмі освіти система цінностей вчителів зі стажем до 15 років, яка має більш усвідомлений, інтерналізований характер і відрізняється значно більшою спрямованістю на особистісний розвиток і самореалізацію. Студенти педагогічних спеціальностей, які ще перебувають на стадії формування системи особистих і професійних цінностей, а також педагоги старшого віку, система цінностей яких сформувалася до переорієнтації вищої педагогічної освіти на гуманістичну парадигму, достовірно частіше орієнтуються на «дефіцитарні» цінності, зумовлені незадоволеністю значущих потреб, або ж на «соціально схвалювані» традиційні цінності. Найбільш важливою соціокультурною детермінантою, що впливає на особливості та динаміку системи цінностей педагогів, є профіль викладання предмета. При цьому гуманітарний профіль навчання і професійної діяльності більш позитивно впливає на процес її (системи цінностей-Ю.П.) становлення, визначаючи тим самим гуманістичну спрямованість. Отримані нами результати можуть використовуватися у межах аксіологізації процесу професійної освіти, зокрема, при розробці культурно-специфічних програм, спрямованих на підтримку становлення гуманістично орієнтованої системи ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Яницький М.С. Ціннісний вимір масової свідомості / М.С. Яницький. – Новосибірськ: Изд-во ЗІ РАН, 2012. – 237 с.

CITED LITERATURE

1. Janicki M. S. Value estimation of mass consciousness / M.S. Yanytskyu. – Novosibirsk: Publishing House of SB RAS, 2012. – 237 p. [in Ukrainian]

УДК 372.854:530.1

## МАТЕМАТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ ФІЗИКИ: ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТ

**Н.В. ПОДОПРИГОРА**

*В статті представлені практичні розробки автора щодо комплексного вирішення проблеми навчання майбутніх вчителів математичному моделюванню як методу навчання фізики: на початковому етапі систематичного вивчення фізики, II закону Ньютона, закону Ампера.*

*Ключові слова:* математичне моделювання, навчання фізики, методи пізнання і навчання.

**Постановка проблеми.** Зміни, що відбуваються у сучасній дидактиці фізики вищої школи, у світлі постійного потоку інформації, пов'язані із стрімким оновленням педагогічних технологій навчання фізики, що вимагає їх модернізації, спрямованих на забезпечення умов за яких студент має оволодіти здатністю бачити структуру матеріалу, що вивчається, ставити проблеми і вирішувати їх, вільно виходити за межі вивченого, застосовуючи при цьому різні способи вирішення проблем, робити узагальнення, формулювати гіпотези і перевіряти їх експериментально. Тому відшукування шляхів модернізації методики навчання фізики адекватних сучасним тенденціям розвитку фізичної освіти є актуальною проблемою сьогодення.

**Аналіз публікацій.** Сучасні методики дисциплін природничо-наукового циклу підготовки майбутніх вчителів фізики поетапно здійснюють представлення природничо-наукових явищ у вигляді образної, символічної, звукової інформації, які відображають одну й ту ж сутність даного явища, що дозволяє певним чином кодувати різномірну інформацію, надавати їй чітке словесне формулювання, математичне обґрунтування, експериментальне підтвердження, що принагідно відображає зміст методу моделювання у процесі навчання фізики. Математичне моделювання є окремою міжпредметною галуззю знань, через використання якого розкривається єдність оточуючого світу і методу моделювання як методу пізнання. За визначенням А.А. Пінського «...обучение математическому моделированию должно осуществляться не только (и даже не столько!) на уроках математики, но и в процессе обучения всем естественнонаучным дисциплинам...» [0]. На нашу думку, проблема є ширшою і пов'язана передусім із інтеграцією природничих знань щодо реалізації ідей фундаменталізації фізичної освіти, що неможливо без використання в навчанні фізики методів пізнання, і в першу чергу, – методу математичного моделювання [0].

Моделювання є невід'ємним етапом цілеспрямованої діяльності з фізики, що виконує провідну роль в сучасних наукових дослідженнях. По суті як теоретичний, так і експериментальний методи наукового дослідження базуються на моделюванні, що обумовлено універсальністю такого інструментарію. Метод *моделювання* у теорії та методиці навчання фізики є багатоаспектною категорією. З одного боку, моделювання є *методом пізнання та навчання* фізики, а з іншого, – *об'єктом і метою дослідження* у проектуванні відповідних методичних систем. Навчання фізики ґрунтується на засадах наукового пізнання, реалізацію якого ми вбачаємо у використанні різноманітних рис моделювання, відображених в його функціях: пізнавальній, евристичній, унаочнювальній, інтегративній, діяльнісній тощо [0].

В процесі нашого дослідження встановлено, що майбутні вчителі фізики недостатньо володіють методами наукового пізнання, зокрема методом моделювання. Це проявляється в тому, що: в процесі навчання студентів використовуються переважно пояснювально-ілюстративні методи; наразі значні протиріччя між потребою в науково-обґрунтованій методиці навчання моделюванню і існуючими методиками навчання фізики, які недостатньо розкривають різносторонність реалізації методу моделювання у процесі підготовки майбутніх вчителів фізики, тому **метою** нашої статті є відшукування практичних кроків з навчання методу математичного моделювання майбутніх вчителів фізики.

**Виклад основного матеріалу.** Першими кроками щодо побудови математичних моделей на початковому етапі систематичного вивчення фізики в загальноосвітній школі є запис формул до вивчення так званих питомих фізичних величин – густини  $\rho = m/V$ , швидкості прямолінійного рівномірного руху  $v = s/t$ . У такий спосіб учень під керівництвом вчителя одержує знання про об'єкт вивчення, з обов'язковим етапом співставлення одержаних знань за допомогою математичної моделі і перенесенням знань на з реальних об'єктів дослідження на уявні (формалізовані).

Особливістю наступного етапу модельного способу навчання є те, що при взаємодії з моделлю здійснюється обов'язковий етап співставлення знань, одержаних при взаємодії з моделлю із знаннями одержаними при безпосередній взаємодії з реальним об'єктом.

Покажемо це на прикладі побудови математичної моделі в процесі введення основного закону динаміки (другого закону Ньютона). Для цього ми пропонуємо скористатись простою експериментальною установкою, невибагливою щодо її збирання і використання (рис. 1). Біля основи універсального штативу кріпиться нижній кінець вертикально встановленої сталеві лінійки, довжиною 20-30 см. До верхнього кінця лінійки прикріплена серединою смужка – лінійка довжиною 10 см. Біля верхнього кінця стержня штатива кріпиться короткий стержень, до якого підвішують на нитках дві кульки, бажано виготовлених з одного матеріалу, але різних об'ємів, за якими судять про співвідношення їхніх мас: більша за розмірами кулька має більшу масу. Довжини ниток добирають так, щоб підвішені кульки знаходились на одній висоті проти поперечної смужки, закріпленої біля верхнього кінця вертикальної лінійки. На цій же висоті до штатива кріплять шкали, виготовлені на картонній основі. Вони проградуйовані у відносних одиницях. Як видно з рисунку, права шкала призначена для визначення і порівняння величин деформації відхиленого верхнього кінця пружини, а ліва – для визначення і порівняння величин відхилення підвішених кульок під час дії на них поперечної смужки відхиленої і відпущеної пружини.



Рис. 1. Зображення навчальної експериментальної установки з вивчення II закону Ньютона.

Спочатку учням демонструють як відхилена (деформована) і відпущена пружина діє на кульки, внаслідок чого останні відхиляються, констатують, що чим більше відхилена (деформована) пружина, тим з більшою силою вона вдаряє об кульки, а останні відхиляються на більші кути.

Побудова математичної моделі здійснюють за етапами: 1) Досліджують залежність прискорення тіла від діючої сили: демонструють відхилення кульки від ударів лінійкою за різних значень її деформації, відповідно записують, що  $a \sim F$ ; 2) Досліджують залежність прискорення тіла від його маси: демонструють дослід з двома кульками різних мас і дії однакової сили, відповідно записують, що  $a \sim 1/m$ ; 3) Поєднують результати дослідів в одну формулу:  $a \sim F/m$ ; 4) Констатують, що результати експериментів, які складають вимірювання значень всіх величин, що входять до співвідношення дозволяють записати математичну модель II закону Ньютона як  $a = F/m$ .

На думку М. Ю. Корольова, навчальні моделі фізичних об'єктів, процесів володіють і такими властивостями, які дозволяють ввести нові елементи знань [0]. При цьому, як зазначає М.А. Терешин, математичне моделювання виконує пізнавальну функцію – формування пізнавального образу об'єкта, що вивчається [0]. На нашу думку, вагомість такої функції полягає в ознайомленні учнів із навчальним матеріалом доступним способом його осмислення упродовж найкоротшого проміжку часу.

Так, подібно до попереднього прикладу, вибудовують математичну модель закону Кулона, використовуючи в якості експериментальної установки чутливі терези [0, с. 197]. В процесі демонструвань визначають і записують залежності: 1) Між силою взаємодії між зарядами і значеннями першого заряду,  $F \sim q_1$ ; 2) Між силою взаємодії між зарядами і значеннями другого заряду,  $F \sim q_2$ ; 3) Між силою взаємодії та відстанню між зарядами:  $F \sim 1/R^2$ ; 4) Об'єднуючи одержані залежності, записують:  $F \sim q_1 q_2 / R^2$ ; 5) Після підстановки кількісних значень величин, що входять до правої частини співвідношення, констатують про необхідність внесення коефіцієнту пропорційності  $k$ , визначають його фізичну сутність, пов'язану із вибором одиниць вимірювання фізичних величин. Разом з тим вагоме значення має представлення через математичну модель ролі і сутності властивостей середовища, в якому досліджують процес, тобто вводять поняття діелектричної проникності  $\epsilon$ , як  $F \sim 1/\epsilon$ , а також розкривають зміст самого коефіцієнта  $k$  у системі СІ, тобто  $k = 1/4\pi\epsilon_0\epsilon$ . В даному випадку це приклад введення електричної сталої через математичну модель закону Кулона для взаємодії двох статичних макроскопічних зарядів.

Формування в учнів вмінь до моделювання реальних процесів і явищ довготривалих, який включає вивчення теоретичного матеріалу, коли моделі фізичних процесів і явищ вивчаються явно, цілеспрямовано і систематично. Блох А.Я. звертає увагу на те, що оволодівши поняттям математичної моделі на одному прикладі учні порівняно легко застосовують такий метод в інших наступних випадках, що сприяє розвитку творчої активності учнів [0]. Зокрема з'ясування сутності електричної сталої набуває подальшого розвитку під час побудови математичних моделі закону Ампера в

магнітостатиці з визначення сили взаємодії двох паралельних провідників зі струмами. Можливості фізичного кабінету не дозволяють здійснити демонстрування взаємодії провідників зі струмом щодо виконання прямих вимірювань значень сил, що на них діють з боку індукованих магнітних полів в області навколо провідників.

Проте у лабораторному фізичному практикумі така можливість передбачена. Навчальною програмою з фізики для 11 класу передбачено виконання лабораторної роботи «Вимірювання індукції магнітного поля постійного магніту» у лабораторному фізичному практикумі [0]. Методичною літературою пропонується чимало варіантів реалізації цієї роботи, наприклад, для самостійної підготовки учнів до її виконання розроблений й віртуальний варіант у програмному педагогічному засобі «Віртуальна фізична лабораторія. Фізика 10-11» [0]. Основним недоліком експериментальної реалізації цієї роботи є досить низька точність вимірювання сили Ампера у випадку використання лабораторних терезів, які до початку експерименту зрівноважують U-подібний магніт [0, с. 121-122]. У методичній літературі пропонують й інші варіанти використання лабораторного обладнання, що є технічно більш досконалим. Так, Ткаченком О.К. і Федьовичем М.В. пропонується використання технічних терезів у подібному дослідженні [0]. Але найвдалішим, на нашу думку, є варіант реалізований ними у останніх доробках, коли замість технічних терезів вони використали електронні [0]. На нашу думку, таке нововведення дозволило розширити можливості виконання експериментальних завдань: продемонструвати залежність сили Ампера від сили струму  $I$  та магнітної індукції  $\vec{B}$ ; залежність сили Ампера від довжини провідника  $l$  та кута  $\alpha$  між вектором магнітної індукції та напрямку струму в провіднику. Разом з тим, ми пропонуємо розв'язання завдання з введення силової характеристики магнітного поля на засадах декілька підходів, виділяємо один з фундаментальних, який реалізований у курсі теоретичної фізики при підготовці майбутніх вчителів, з відшукання інваріантних величин до опису стану фізичних систем у будь-якій інерціальній системі відліку [0].

Наша пропозиція до демонстраційного варіанту закону Ампера є наступною. Демонструючи дослід в тіньовій проекції (рис. 2), встановлюють залежності сили взаємодії від величин струмів  $I_1$  та  $I_2$ , довжини  $l$  та відстані між провідниками  $R$ , записують співвідношення:

$$F \sim \frac{I_1 I_2 l}{R}$$

За аналогією з визначення коефіцієнта  $k$  в математичній моделі закону Кулона і введення поняття і сутності електричної сталої на даному етапі вводять коефіцієнт для встановлення в співвідношенні рівності та визначають сутність магнітної сталої  $\mu_0$ , згідно  $F = \mu \mu_0 \frac{I_1 I_2 l}{2\pi R}$ .

Вивчення фізичних явищ і процесів здійснюється через проходження ряду етапів створення моделі, перевірки її адекватності, уточнення, визначення меж застосування, огляду їх ієрархії. На думку Шапіро І.М., вагома роль належить етапу формування в учнів умінь здійснювати аналіз явища чи процесу, математична модель якого вибудовується, виділяти фактори, що визначають дане явище, вказувати на фактори з якими пов'язані причини неточностей чи потреби введення коефіцієнта при побудові моделі [0]. Такі вміння, на нашу думку, визначають основну умову для формування світогляду учнів. Етапи визначення сутності електричної і магнітної сталих через побудову математичних моделей зрештою забезпечать вирішення задачі формування діалектико-матеріалістичного світогляду на етапі побудови моделі зв'язку названих сталих з іншою сталою – швидкістю поширення електромагнітних хвиль у вакуумі  $v$ , а саме,  $v = 1/\sqrt{\epsilon_0 \mu_0}$ .

В плані успішної реалізації математичного моделювання і експериментального підтвердження сутності і змісту природничо-наукових явищ заслуговує уваги комплексне їх вирішення, яке концентрується на визначенні фізичних величин, їх вимірюваннях, експериментальним встановленням залежностей і математичним відтворенням. При експериментальному дослідженні вагоме значення має натурний експеримент – «живий» перебіг процесів, які досліджують і вивчають, а не комп'ютерне моделювання, яке не створює головного враження – реалістичності подій. Прикладом такого комплексного вирішення реалізації математичного моделювання слугують наші доробки, зокрема з вивчення явища електромагнітної індукції [0].

Аналіз змісту і структури шкільних підручників з фізики свідчить про недостатній обсяг в них завдань і вправ, спрямованих на формування в учнів уявлень про метод математичного моделювання, як один з найвагоміших методів пізнання оточуючої дійсності, а також на формування вмінь з використання цього методу.

**Висновки.** Результати нашого дослідження засвідчують, що вирішення проблеми формування у майбутніх вчителів методичних компетенцій, необхідних для навчання учнів фізики ми вбачаємо у



Рис. 2. Зображення навчальної експериментальної установки з вивчення закону Ампера.

розробці прикладних завдань, розв'язання яких реалізовано на засадах методу моделювання, зокрема математичного, щодо комплексного представлення теоретичних і експериментальних методів пізнання природи. На нашу думку, навчати методу моделювання як учнів, так і майбутніх учителів необхідно систематично як в процесі навчання математичних дисциплін, так і всього блоку природничих дисциплін. Студенти фізико-математичних факультетів педагогічних університетів повинні вміти користуватись методом моделювання – вміти розрізняти і будувати моделі об'єктів, явищ і процесів, застосовувати моделі в науковій і педагогічній діяльності. На **перспективу** відповідно, потребує коректування структура і зміст шкільного курсу фізики і інших інтегративних природничих дисциплін в освітньому середовищі основної і старшої школи через удосконалення загальнонаукових методів дослідження, зокрема, методу математичного моделювання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Блох А.Я. О соотношении школьного курса алгебры и базисных математических дисциплин / А.Я.Блох // Современные проблемы методики преподавания математики. – М.: Просвещение, 1985. – С. 18-54.
2. Демонстрационный эксперимент по физике в средней школе. Ч. 1. Механика, молекулярная физика, основы электродинамики / [под ред. А.А. Покровского]. – [3-е изд.]. – М.: Просвещение, 1978. – 351 с.
3. Королев М.Ю. Методическая система обучения методу моделирования студентов естественнонаучных и математических направлений подготовки в педвузах: дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.02 «теория и методика обучения и воспитания (естествознание)» / Максим Юрьевич Королев. – М.: МПГУ, 2012. – 501 с.
4. Навчальні програми для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]: Програма для середніх навчальних закладів. Фізика. 10-11 класи. Профільний рівень // Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. Офіційний веб-сайт. – Режим доступу до програми: [http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational\\_programs/1352202396](http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1352202396).
5. Педагогічно-програмний засіб «Віртуальна фізична лабораторія. Фізика 10-11» для загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]: ППЗ «Віртуальна фізична лабораторія. Фізика 10-11» для загальноосвітніх навчальних закладів // Всеукраїнський освітній портал «Острів знань». – Режим доступу до програми: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-39182099994C5/list-211469C1327>.
6. Пинский А.А. Математическая модель в системе межпредметных связей // Межпредметные связи естественно-математических дисциплин: сборник статей / А.А. Пинский. – М., 1980. – С. 108-119.
7. Подопрігора Н.В. Вивчення електромагнітної індукції на основі наукового методу пізнання / Н.В. Подопрігора // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. – 2013. – Вип.19: Інновації технології управління якістю підготовки майбутніх учителів фізико-технологічного профілю. – С. 173-177.
8. Подопрігора Н.В. Навчання математичних методів фізики майбутніх учителів фізики на основі методу моделювання / Н.В. Подопрігора // Актуальні проблеми природничо-математичної освіти в середній і вищій школі: міжнар. наук.-практ. конф., 26-28 черв. 2014 р.: тези доп. – Херсон, 2014. – С. 70-71.
9. Подопрігора Н.В. Теоретичні і експериментальні методи введення силових характеристик електромагнітного поля при підготовці майбутніх учителів фізики / Н.В. Подопрігора // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки. – 2013. – Вип. 109. – С. 240-244.
10. Практикум по физике в средней школе: Дидакт. материал: Пособие для учителя / [Л.И. Анциферов, В.А. Буров, Ю.И. Дик и др.]; под ред. В.А. Букова, Ю.И. Дика. – [3-е изд.]. – М.: Просвещение, 1987. – 191 с.
11. Терешин Н.А. Прикладная направленность в школьном курсе математики: Книга для учителя / Н.А. Терешин. – М.: Просвещение, 1990. – 96 с.
12. Ткаченко О.К. Практикум із шкільного фізичного експерименту. Частина II: [навч. посіб.] / Ткаченко О.К., Федьович М.В. – Житомир: Поліграфічний центр ЖДУ. – 2004. – С.71-73.
13. Ткаченко О.К. Фізичний експеримент при введенні сили Ампера / О.К. Ткаченко, М.В. Федьович, Б.В. Свищ // Актуальні проблеми методології та методики навчання фізико-математичних дисциплін: міжнар. наук. конф., 18-19 січ. 2013 р.: матеріали конф. – К, 2013. – С. 29-30.
14. Шапиро И.М. Использование задач с практическим содержанием в преподавании математики / И.М.Шапиро. – М.: Просвещение, 1990. – 96 с.
15. Podoprygora N. Organization and realization of the experimental cycle of scientific cognition at Physics study // Lat. Am. J. Phys. Educ. – 2014. – Vol. 8. – No. 1. – P. 13-21. – (<http://www.lajpe.org>).

#### CITED LITERATURE

1. Bloh A.Ja. O sootnoshenii shkol'nogo kursa algebrы i bazisnyh matematicheskikh disciplin [About correlation of school course of algebra and base mathematical disciplines] / A.Ja.Bloh // Sovremennye problemy metodiki prepodavaniya matematiki. – M.: Prosveshhenie, 1985. – S. 18-54.
2. Demonstratsionnyj jeksperiment po fizike v srednej shkole [Demonstration experiment on physics at secondary school]. Ch. 1. Mehanika, molekularnaja fizika, osnovy jelektrodinamiki / [pod red. A.A. Pokrovskogo]. – [3-e izd.]. – M.: Prosveshhenie, 1978. – 351 s.
3. Korolev M.Ju. Metodicheskaja sistema obuchenija metodu modelirovaniya studentov estestvennonauchnyh i matematicheskikh napravlenij podgotovki v pedvuzah [The methodical departmental to the method of design of students of natural-science and mathematical directions of preparation teaching is in pedagogical institution of higher education]: dis. ... doktora ped. nauk: spec. 13.00.02 «teorija i metodika obuchenija i vospitanija (estestvoznanie)» / Maksim Jur'evich Korolev. – M.: MPGU, 2012. – 501 s.
4. Navchalni prohramy dlja 10-11 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [On-line tutorials are for 10-11 classes of general educational establishments] [Elektronnyi resurs]: Prohrama dlja srednikh navchalnykh zakladiv. Fyzyka. 10-11 klasy. Profilnyi riven // Ministerstvo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy. Ofitsiinyi veb-sait. – Rezhym dostupu do prohramy: [http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational\\_programs/1352202396](http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1352202396).
5. Pedagogichno-programnyi zasib «Virtualna fizychna laboratorija. Fyzyka 10-11» dlja zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Pedagogical-programmatic means are the «Virtual physical laboratory. Physics 10-11»at secondary school] [Elektronnyi resurs]: PPZ «Virtualna fizychna laboratorija. Fyzyka 10-11» dlja zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv // Vseukrainskyi osvittii portal «Ostriv znan». – Rezhym dostupu do prohramy: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-39182099994C5/list-211469C1327>.
6. Pinskij A.A. Matematicheskaja model' v sisteme mezhpredmetnyh svjazej [A mathematical model is in the system of intersubject connections] // Mezhpredmetnye svjazi estestvenno-matematicheskikh disciplin: sbornik statej / A.A. Pinskij. – M., 1980. – S. 108-119.
7. Podoprygora N.V. Vyvchennia elektromahnitnoi induktsii na osnovi naukovoho metodu piznannia [Studying of the electromagnetic induction on the basis of the scientific method of knowledge] / N.V. Podoprygora // Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-

Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Seriya pedahohichna. – 2013. – Vyp.19: Innovatsii tekhnologii upravlinnia yakistiu pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizyko-tekhnolohichnoho profilu. – S. 173-177.

8. Podoprygora N.V. Navchannia matematychnykh metodiv fizyky maibutnikh uchyteliv fizyky na osnovi metodu modeliuvannia [Studies of mathematical methods of physics of future teachers of physics are on the basis of method of design] / N.V. Podoprygora // Aktualni problemy pryrodnycho-matematychnoi osvity v serednii i vyshchii shkoli: mizhnar. nauk.-prakt. konf., 26-28 cherv. 2014 r.: tezy dop. – Kherson, 2014. – S. 70-71.

9. Podoprygora N.V. Teoretychni i eksperymentalni metody vvedennia sylovykh kharakterystyk elektromahnitnoho polia pry pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv fizyky [Theoretical and experimental methods of introduction of power descriptions of the electromagnetic field are at preparation of future teachers of physics] / N.V. Podoprygora // Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serhiia: pedahohichni nauky. – 2013. – Vyp. 109. – S. 240-244.

10. Praktikum po fizike v srednej shkole [Practical Work in Physics at Secondary School]: Didakt. material: Posobie dlja uchitelja / [L.I. Anciferov, V.A. Burov, Ju.I. Dik i dr.]; pod red. V.A. Burova, Ju.I. Dika. – [3-e izd.]. – M.: Prosveshhenie, 1987. – 191 s.

11. Tereshin N.A. Prikladnaja napravlennost' v shkol'nom kurse matematiki: Kniga dlja uchitelja [The applied orientation is in the school course of mathematics] / N.A. Tereshin. – M.: Prosveshhenie, 1990. – 96 s.

12. Tkachenko O.K. Praktikum iz shkilnoho fizychnoho eksperymentu [Practical work is from a school physical experiment]. Chastyna II: [navch. posib.] / Tkachenko O.K., Fedovych M.V. – Zhytomyr: Polihrafichnyi tsentr ZhDU. – 2004. – S.71-73.

13. Tkachenko O.K. Fizychnyi eksperyment pry vvedeni syly Ampera [Physical experiment at the entered forces of Amper] / O.K. Tkachenko, M.V. Fedovych, B.V. Svyshch // Aktualni problemy metodolohii ta metodyky navchannia fizyko-matematychnykh dystsyplin : mizhnar. nauk. konf., 18-19 sich. 2013 r. : materialy konf. – K, 2013. – S. 29-30.

14. Shapiro I.M. Ispol'zovanie zadach s prakticheskim soderzhaniiem v prepodavanii matematiki [Use of tasks with practical maintenance in teaching of mathematics] / I.M.Shapiro. – M.: Prosveshhenie, 1990. – 96 s.

15. Podoprygora N. Organization and realization of the experimental cycle of scientific cognition at Physics study // Lat. Am. J. Phys. Educ. – 2014. – Vol. 8. – No. 1. – P. 13-21. – (<http://www.lajpe.org>).

УДК 37.091.12-057.54:17.024.4

## ПРАКТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ

О.М. КУТОВА

*У статті розглянуто педагогічний досвід викладача, який розвивається і збагачується протягом усієї його практичної діяльності, а знання стають гнучкими і глибокими в практичній роботі зі студентами, що і оптимізують його педагогічну дію. Педагогічний досвід – це сукупність знань, умінь і навичок, здобутих викладачем у процесі навчально-виховної роботи; творче, активне засвоєння і реалізація ним у практичній діяльності засобів і принципів педагогіки з урахуванням актуальних проблем і конкретних умов, особливостей студентів та особистості викладача.*

**Ключові слова:** Вищий навчальний заклад, викладач, практична діяльність, професіоналізм, педагогічний такт, педагогічний досвід.

**Постановка проблеми.** Реалізація вимог до процесу навчання і виховання в сучасних умовах неможлива без перегляду підходів до практичної діяльності викладача вищих навчальних закладів. У сучасній педагогіці значущою залишається роль вчителя, викладача – майстра педагогічної дії, носія загальнокультурних і національних цінностей. Для успішного виконання професійної діяльності йому потрібно опанувати різноманітні форми та методи впливу на своїх вихованців. Важливого значення набувають мімічні, пластичні, інтонаційні, мовленнєві вміння педагога, його емоційність, адекватне сприймання учнів та студентів. Тому необхідно, щоб викладачі вищих навчальних закладів володіли особливими знаннями й практичними вміннями: здатністю яскраво і переконливо виражати свої почуття, прийомами впливу на уважність аудиторії, умінням керувати своїм психофізіологічним апаратом та творчим самопочуттям для успішної організації спілкування та взаємодії із слухачами, тощо. У зв'язку з цим, варто звернути увагу на такі властивості особистості викладача, як: образність та гнучкість мислення, саморегуляцію психічних станів, емпатію, вміння привертати й утримувати увагу учнів, мовленнєву виразність, вміння невербальної та вербальної комунікації [5, с. 5].

**Аналіз досліджень та публікацій.** Проблема формування здібностей викладачів, їх професійної діяльності, розвитку особистості здійснювалися в дослідженнях С.І. Архангельського, Є.С. Барбіної, С.У. Гончаренка, О.С. Дубинчук, І.А. Зязюна, Н.Ф. Кузміної, С.О. Сисоевої та ін. Практична діяльність педагога з позицій системного підходу розглядаються І.А. Зязюном, Н.Ф. Кузьміною, В.А. Козаковим; з позицій використання різних педагогічних технологій – М.В. Кларіним, М.П. Лещенко, О.М. Пехотою, Г.К. Селевко. На важливій ролі педагогічного досвіду вказували К.Д. Ушинський, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський. Проблема передового педагогічного досвіду висвітлювалася в працях Ю.К. Бабанського, В.І. Бондаря, М.Ю. Красовицького, О.Я. Савченко, М.М. Скаткіна, М.М. Поташника, М.Д. Ярмаченка, та ін.

**Мета статті** – охарактеризувати практичну діяльність викладача вищого навчального закладу як умови розвитку його педагогічного досвіду.

**Завдання:** узагальнити педагогічний досвід викладача, який розвивається, збагачується протягом усієї його практичної діяльності; визначити сутність педагогічного досвіду викладача; охарактеризувати знання викладача як засобу оптимізації його педагогічні дії.



**Виклад основного матеріалу.** Професія викладача вищого навчального закладу – одна із найбільш творчих і складних професій, в яких поєднано психолого-педагогічну науку та мистецтво. Вона близька до праці письменника (творчість у підготовці матеріалу), режисера і постановника (створення замислу і його реалізація), актора (в педагогічній діяльності інструментом є особистість викладача), педагога, психолога та науковця. Діяльність викладача вищої школи має високу соціальну значущість і сприяє формуванню національної свідомості і духовної культури окремої особистості і суспільства в цілому.

Практична діяльність викладача вищого навчального закладу є двобічною: спеціальною та соціально-виховною – найважливішими передумовами ефективності педагогічного досвіду.

Для того, щоб постійно розвивався педагогічний досвід викладача вищого педагогічного закладу протягом його педагогічної діяльності, необхідно виконання таких функцій: навчальної, інформаційної, трансформаційної, науково-дослідної, систематичного самовдосконалення, методичної, організаторської, мобілізуючої, виховної, позааудиторної тощо. Ці види діяльності тісно пов'язані між собою за своїми цілями, змістом і методикою навчання та знаходяться у прямій та зворотній взаємозалежності.

Викладач вищого навчального закладу насамперед виконує *навчальну функцію*. Він повинен глибоко і всебічно знати сучасний стан науки та інших галузей людської культури, що лежить в основі дисципліни, яку він викладає, володіти знаннями психолого-педагогічних і методичних основ навчання та виховання, педагогічними вміннями та навичками. У процесі навчання викладач озброює студентів системою знань, умінь та навичок, формує пізнавальні здібності та їх науковий світогляд [7, с. 4]. За змістом – це завдання педагогічної діяльності викладача щодо підготовки фахівців, що включає види конкретних робіт, визначених структурою навчального плану з певної спеціальності. Навчально-педагогічна діяльність спрямована на організацію процесу навчання у вищому навчальному закладі відповідно до вимог суспільства.

Для навчального процесу характерним є органічне поєднання навчального і науково-дослідного аспектів, підвищення активності і самостійної роботи студента. У педагогічній діяльності поєднується *теоретична* складова, пов'язана з розкриттям нових закономірностей, сутності науки, а також *практична*, спрямована на перетворення конкретних ситуацій, на розв'язання системи педагогічних задач. Під час викладання педагог повинен легко знаходити співвідношення між теоретичним і фактичним матеріалом, визначати мету та завдання вивчення конкретної дисципліни, інтегруючи її з іншими навчальними предметами; володіти сучасними формами і методами навчання, що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студента, формувати творчі колективи навчальних груп; здійснювати виховання студента і формувати потребу в самовихованні. Основними видами цієї діяльності є читання лекцій, проведення лабораторних, практичних, семінарських, розрахунково-графічних робіт, консультацій, заліків, екзаменів, рецензування і прийом захисту курсових робіт і проектів, керівництво практикою та навчально-дослідною роботою студентів, керівництво дипломними роботами тощо. При цьому «педагогічні закони, закономірності, провідні педагогічні ідеї знаходять вихід в педагогічній практиці, регулюють її через систему принципів і правил навчання» [1, с. 21].

*Інформаційна функція* викладача вимагає знання найновішої інформації і вміння зрозуміло та влучно донести її до студентів. *Трансформаційна* – це перетворення суспільно значущого змісту знань в акт індивідуального пізнання. Обов'язковим елементом у роботі викладача ВНЗ є *науково-дослідна* робота, адже у вищому навчальному закладі викладають не основи наук, як у школі, а власне наукові знання. *Науково-дослідна функція* викладача передбачає організацію наукових досліджень як із студентами, так і власної. Викладач має показати, що, розробляючи певну наукову проблему, вчений оволодіває методологією, методикою наукового дослідження, розкриває нові зв'язки та закономірності. Дослідницька робота розкриває певні якості теоретичного мислення і системи умінь: вміння спостерігати явища і збирати факти, проникати в сутність процесу, що вивчається, будувати наукові гіпотези; проводити експерименти, робити висновки і узагальнення, встановлювати міжпредметні зв'язки; здійснювати системно-комплексний підхід до проблем досліджень. Педагогічний досвід буде ефективним тільки тоді, коли викладач має рівні здібності як до педагогічної, так і до наукової роботи. Вчений відкриває наукову істину, а педагог з допомогою засобів педагогічного впливу прилучає до неї студентів, тому викладач вищого навчального закладу зобов'язаний здійснювати дослідницьку роботу, поєднуючи її з педагогічною. Для того, щоб бути професійним фахівцем, мати високий рівень педагогічного досвіду, він має краще і глибше оволодіти навчальним предметом, знайомитися з новою науковою літературою у своїй галузі, слідкувати за розвитком даної науки за кордоном, уважно опрацьовувати науково-методичні журнали зі свого предмету, експериментально перевіряти доцільність запровадження у власну практику педагогічних інновацій. Організувати науково-дослідницьку роботу зі студентами, корегувати обрані ними теми роботи, уміти виявити раціональні зерна їх діяльності – умова формування практичного досвіду викладача.

*Функція систематичного самовдосконалення* – це професійний обов'язок викладача. Основи розвитку його педагогічного досвіду закладаються під час підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі і удосконалюються у процесі самостійної практичної діяльності. «Це передбачає як засвоєння психолого-педагогічної науки у процесі самоосвіти, так і аналіз та осмислення власного досвіду роботи і досвіду колег. Не випадково, видатні педагоги минулого підкреслювали, що «вчитель залишається вчителем, поки сам постійно вчиться» [7, с. 5].

Особливо суттєвою є *методична функція*, яку реалізує викладач у процесі педагогічної діяльності. Систематично працюючи зі студентами, покращується його підготовка до засвоєння педагогічних знань і методик викладання навчальних дисциплін, вивчення і впровадження у свою практику передового педагогічного досвіду. Методична робота викладача дозволяє творчо перевірити отримані рекомендації, збагатитися новими і традиційними методами і засобами навчання. При цьому удосконалюються навички саморозвитку і самовдосконалення педагога. Праця викладача вищого навчального закладу обов'язково передбачає організаційно-методичну роботу, основними видами якої є участь у підготовці молоді на підготовчому відділенні, профорієнтаційна діяльність, організація педагогічних практик, участь у роботі приймальної комісії, підготовка матеріалів на засідання кафедри, ради факультету, ради навчального закладу, підготовка науково-методичних семінарів, круглих столів, конференцій, педагогічних читань і т.д.

Заслугує на увагу також *організаторська функція* педагога, оскільки у ході своєї практичної діяльності він організує передусім навчальну діяльність, створює можливість студентам знайти правильний шлях у лабіринті знань, пошук шляхів розвитку їхніх умінь, необхідних для отримання майбутнього фаху; визначає структуру знань студента. *Мобілізує функція* дозволяє викладачам перетворювати студентів із об'єкта виховання у суб'єкт самовиховання, саморуку, самоутвердження.

Невід'ємною частиною викладацької діяльності є робота щодо *виховання* студентів, що передбачає контроль за самостійною роботою студентів щодо вивчення першоджерел, перевірку конспектів, колоквиумів, співбесід, спостереження за дисципліною і станом проживання в гуртожитках, проведення вечорів, екскурсій тощо. За всі види роботи викладач звітується на засіданні кафедри, ректораті. Викладач також здійснює роботу куратора, керівника клубів та ін., розвиває та виховує студентів, піклується про їх розумове, трудове, правове, моральне, естетичне, фізичне виховання та ін. Ці завдання вирішується у навчальний та позанавчальний час. Досвідчений викладач бачить свої виховні плоди лише через кілька років, а то й десятиріччя. В.О. Сухомлинський вважав, що «без уміння закладати в людині сьогодні ті зерна, які зійдуть через десятиріччя, виховання перетворилося б у примітивний нагляд, вихователь – у неграмотну няньку, педагогіка – у знахарство. Треба науково передбачати – в цьому суть культури педагогічного процесу, і чим більше тонкого, вдумливого передбачення, тим менше несподіваних нещастя» [6, с. 171].

Переконливим підтвердженням важливості педагогічної дії викладача у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу є його *позааудиторна функція*. Це одна із форм організації дозвілля і наукової роботи студентів. При виконанні даної функції особливо проявляється творчість викладача, його інтелект, досвід, висока культура, різнобічність інтересів.

У структурі практичної педагогічної діяльності викладача можна виділити три складових компоненти: професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення. Професіоналізм знань є основою, підґрунтям формування професіоналізму загалом. Важливими особливостями професіоналізму знань є комплексність, тобто здатність викладача синтезувати інформацію з різних галузей науки у процесі викладання певного закону, тенденції; знання, які транслюються через власну позицію; формування знань одночасно на різних рівнях (теоретичному, методичному, технологічному). Професіоналізм спілкування – це готовність і вміння використовувати системні знання у взаємодії зі студентами. Йдеться про те, що виховують студентів не тільки знання, але й сама особистість викладача. Він повинен розуміти, пам'ятати, що ефективність спільної діяльності педагога і студента в будь-яких формах залежить від взаєморозуміння між ними. Нормою професійної поведінки викладача є педагогічний такт. Це форма реалізації педагогічної моралі в діяльності педагога, в якій співпадають думка і дія. Такт – це вміння орієнтуватися у будь-яких непередбачених ситуаціях. Педагогічний такт – це педагогічно грамотне спілкування у складних педагогічних ситуаціях, вміння знайти педагогічно доцільний і ефективний спосіб впливу на особистість, почуття міри, швидкість реакції, здатність блискавично оцінювати ситуацію і знаходити оптимальне рішення, вміння керувати своїми почуттями, у поєднанні з високою принциповістю та вимогливістю, з чуйним людським ставленням до студента, критичності і самокритичності в оцінці власної праці та своїх вихованців, у нетерпимості до шаблону, формалізму, у повазі до особистості студента. Педагогічна діяльність – це ланцюг ситуацій і задач, у розв'язанні яких можна простежити таку послідовність: педагогічна задача – комунікативна задача – мовна задача. Слово – це основний інструмент педагогічної діяльності.

Водночас суттєву роль в організації педагогічного спілкування відіграє педагогічна техніка. Її засобами є здатність до перевтілення (артистизм, голос, міміка, пантоміміка, культура мовлення). Поняття «педагогічна техніка» містить дві групи складових. Перша група пов'язана з умінням педагога керувати своєю поведінкою – технікою володіння своїм організмом, друга – з умінням впливати на особистість і колектив: техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням. Складові першої та другої груп педагогічної техніки допомагають відобразити особистість викладача, рівень його педагогічної культури. У структурі професіоналізму педагогічного спілкування важливе місце займає також зовнішня естетична виразність.

Професіоналізм самовдосконалення викладача передбачає його самоосвіту (самостійне оволодіння найновішими досягненнями психолого-педагогічної науки, накопичення передового педагогічного досвіду, аналіз власної діяльності та діяльності колег і на цій основі реконструювання навчально-виховної інформації і організація власних пошуків); самовиховання – особистісне самовдосконалення (перебудова особистісних якостей, установок, цінностей, моральних орієнтацій, потреб, інтересів, мотивів поведінки), саморозвиток – самостійне оволодіння новими знаннями, науково-методичними дослідженнями. Вказуючи на розвиток високого педагогічного досвіду, І.А. Зязюн наголошує на комплексі якостей особистості, що забезпечує високий рівень *самоорганізації* професійної діяльності педагога, складовими якої є гуманістичне спрямування, теоретичні знання, педагогічні здібності, педагогічна техніка.

Отже, професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення забезпечують розвиток цілісної системи – професіоналізму практичної діяльності педагога вищого навчального закладу як умови формування його педагогічного досвіду. У викладацькій діяльності ці структурні елементи взаємопов'язані і взаємозумовлені. Відсутність одного з них у діяльності викладача вищого навчального закладу свідчить про несформованість педагогічного досвіду.

Практична діяльність викладача, яка втілює у собі знання, вміння, навички та індивідуальні риси його особистості, є умовою розвитку його педагогічного досвіду. Розвиток педагогічного досвіду викладача відбувається в процесі його педагогічної діяльності. І.А. Зязюн зазначає: практика показує, що «освіта, як поступовий хід до досконалості, надає можливості вчителю розвивати себе» [2, с. 22]. На основі педагогічного досвіду формується педагогічна майстерність викладача. Щоб стати майстром, перетворювачем, творцем, педагогу необхідно у процесі професійного становлення оволодіти закономірностями й механізмами педагогічного процесу [4, 11]. Водночас він є джерелом розвитку педагогічної науки, своєрідним пробним каменем під час перевірки істинності теорій, концепцій, прогнозів тощо.

Здобуті під час навчання у вищих педагогічних закладах знання тільки у навчальній практиці стають гнучкими і глибокими, оптимізують педагогічні дії вчителя. У процесі педагогічної діяльності досвід осмислюється, оновлюється, спираючись на психолого-педагогічну науку, активізує розвиток педагогічної майстерності і вивчення чужого досвіду, порівняння його з власним. Педагогічний досвід повинен виражатися в технології навчально-виховного процесу, виявленні взаємозалежності його компонентів. З цього погляду особлива роль належить передовому педагогічному досвіду.

Передовий педагогічний досвід – творче, активне засвоєння і реалізація викладачем у практичній діяльності засобів і принципів педагогіки з урахуванням актуальних проблем і конкретних умов, особливостей студентів, й особи педагога. На сучасному етапі такими проблемами є використання комп'ютерної техніки у навчанні і поза аудиторній роботі, формування правової культури та ін. Передовому педагогічному досвіду властива новизна, яка виокремлює його з контексту позитивної діяльності педагогів. Досвід можна вважати передовим тільки за умови, що він забезпечує високі результати освітньої діяльності викладача, які мають бути не випадковими, а наслідком застосування продуманої системи навчання й виховання. Важливим його показником є стабільність. Це означає, що результативність навчання і виховання має бути перевірена часом. Як стверджував А.С. Макаренко, для досвідчених педагогів мають стати вирішальними такі «дрібниці», як стояти, сидіти, як підвестися з стільця з-за стола, як підвищити голос, усміхнутися, як подивитись [3, с. 47].

**Висновок.** Для організації практичної діяльності педагогів необхідна відповідна теоретична і практична підготовка, володіння методикою творчих пошуків. Важливо, щоб викладачі працювали над суспільно значущою для вищого навчального закладу темою, усвідомлювали мету і завдання творчого пошуку, забезпечували раціональний розподіл і кооперацію праці. Водночас вони повинні бути звільненими від невластивих їм функцій, а результати їхніх пошуків мають належно стимулюватися тоді їх практична діяльність зі студентами буде ефективною умовою формування педагогічного досвіду.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С.У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.
2. Зязюн І.А. Естетичні регулятиви педагогічної майстерності / І.А.Зязюн // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П. Рудницької / [за ред. О.М. Отич]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2010. – С. 17-23.

3. Макаренко А.С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду / А.С. Макаренко // Педагогіка: хрестоматія / [уклад.: А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко]. – 2-ге вид., стер. – К.: Знання-Прес, 2006. – С. 45-50.
4. Орлов В.Ф. Сутність, особливості та складові педагогічної майстерності / В.Ф. Орлов // Педагогічна майстерність викладача мистецьких дисциплін: навч.-метод. посіб. / [В.Ф. Орлов, О.О. Фурса, О.В. Баніт]. – К.: Едельвейс, 2012. – С. 7-41.
5. Пехота О.М. Педагогічна майстерність викладача сучасного університету в контексті педагогічного розвитку / О. Пехота, І. Серєда // Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти: монографія / [за ред. М.М. Солдатенка, О.М. Семенов]. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2008. – С. 20-26.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5-итт / В.О. Сухомлинський. – Т. 2. – К.: Рад. школа, 1976. – 670 с.
7. Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. [для студ. вищих пед. закл. освіти] / М.М. Фіцула. – 2-е вид. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 136 с.

#### CITED LITERATURE

1. Honcharenko S. Educational laws, laws, principles. Modern interpretation / S. Honcharenko. – Steady: Volhynian amulets, 2012. – 192 p. [in Ukrainian]
2. Zazyun I. Aesthetic regulatıvi of pedagogical skill / I. Zazyun // Pedagogical skill as a system of professional and artistic information: Col. of materials VII readings in memory of Professor O.P. Rudnytska / [ed. by o. m. Otič]. Chernivtsi: Green Bukovyna, 2010. P. 17-23. [in Ukrainian]
3. Makarenko A. (1888 – 1939) Some conclusions from my teaching experience / A. Makarenko // Pedagogy / [a readerway: A. Kuzminsky, V. Omelānenko]. – 2-nd ed., erased. – K.: Knowledge press, 2006. – P. 45-50. [in Ukrainian]
4. Orloff V. Essence, features and components of pedagogical skill / V. Orlov // Pedagogical skill teaching artistic disciplines: textbook-method. guidances / [V. Orloff, O. Fursa, O. Banit]. – K.: Edelweiss, 2012. P. 7-41. [in Ukrainian]
5. Pehota O. Pedagogical skill teaching of the modern University in the context of pedagogical development / O. Pehota, I. Sereda // Development of pedagogical skills of the teacher in the conditions of continuous education: monograph / [ed. M. Soldatenka, O. Semenog]. – Hlukhiv: RVV GDPV, 2008. – P. 20-26. [in Ukrainian]
6. Sukhomlynsky V. Selected works: 5 t. / V. Sukhomlynsky. – T.2. – K.: The Soviets. school, 1976. – 670 p. [in Ukrainian]
7. Fitsula M. Introduction to teaching profession: textbook. guidances. [for stud. top for EDR. spells. Education] / M. Fitsula. – 2-type. – Ternopil: Educational book – Bohdan, 2003. – 136 p. [in Ukrainian]

УДК 37.091.212:378.4 (043.3)

## СТАТИСТИЧНА ОЦІНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО- ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**О.В. ЛЯШКО, В.М. КЛІНДУХОВА, А.В. ГЕЙЛИК**

*У статті представлений результат дослідження динаміки результативності професійного зростання майбутнього фахівця економічної сфери. Виконаний статистичний аналіз отриманих результатів.*

**Ключові слова:** професійне зростання, суб'єктна професійна позиція, фахова підприємницька компетентність, особистісно-професійна автономність, суміжні професійні компетентності, професійна самореалізація.

**Постановка проблеми.** Професійне зростання майбутнього економіста може розглядатись як показник якості його професійної підготовки, що характеризує результат освітньої діяльності за критеріями, які відповідають меті професійного зростання студента. Тому необхідною передумовою статистичної оцінки результативності професійного зростання майбутнього фахівця з економіки і підприємництва у навчально-практичній діяльності є обґрунтування відповідних критеріїв і показників досліджуваного процесу.

**Мета.** Статистично оцінити динаміку професійного зростання майбутнього фахівця з економіки і підприємництва у процесі навчально-практичної діяльності.

**Завдання.** Відповідно до мети дослідження визначені завдання:

- систематизувати критерії та показники професійного зростання студента економічної спеціалізації;
- проаналізувати результати сформованості кожного критерію за відповідними показниками та рівнями професійного зростання;
- узагальнити динаміку рівнів професійного зростання студента за критеріальними показниками;
- провести статистичну оцінку отриманих результатів.

**Виклад основного матеріалу.** Для відбору системи критеріїв професійного зростання майбутнього фахівця у процесі навчально-практичної діяльності продуктивним вбачаємо шлях, що ґрунтується на змісті компонентної його структури. Нами виділено п'ять основних критеріїв досліджуваного процесу, що охоплюють виділені та науково обґрунтовані компоненти професійного зростання майбутнього фахівця-економіста [1]: 1) становлення суб'єктної професійної позиції майбутнього економіста; 2) сформованість фахової підприємницької компетентності; 3) прагнення до особистісно-професійної автономності; 4) набуття суміжних професійних компетентностей; 5) зорієнтованість майбутнього фахівця на професійну самореалізацію. Кожен обраний критерій, а відповідно і його показник повинен відповідати рівням професійного зростання майбутнього фахівця з економіки та підприємництва у процесі фахової підготовки (див. табл. 1).

**Система критеріїв та показників професійного зростання студента економічної спеціалізації у процесі фахової підготовки**

<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>	<b>Очікуваний результат</b>
Становлення суб'єктної професійної позиції майбутнього економіста	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Соціальна значимість професії економіста</li> <li>• Професійно значимі якості особистості, що необхідні для професії економіста</li> <li>• Професійна компетентність</li> <li>• Готовність до професійної діяльності.</li> </ul>	Повнота, специфіка та індивідуальні уявлення про обрану професію є однією з умов ефективного професійного зростання майбутнього фахівця під час навчання у ВНЗ та впродовж життя.
Сформованість фахової підприємницької компетентності	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Винахідливість</li> <li>• Творчий підхід</li> <li>• Готовність ризикувати</li> <li>• Здатність планувати та управляти проектами</li> </ul>	Направленість діяльності випускника на досягнення комерційного результату в реалізації технічних, соціальних та інших проектів
Прагнення до особистісно-професійної автономності	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Самостійність</li> <li>• Ініціативність</li> <li>• Відповідальність</li> <li>• Креативність</li> </ul>	Здатність до самонавчання та самоосвіти впродовж життя
Набуття суміжних професійних компетентностей	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Розширення професійно-рольового репертуару</li> <li>• Можливість суміщення професій</li> <li>• Орієнтування у посадах ринку праці</li> <li>• Робота над міждисциплінарними проектами</li> </ul>	Побудова стратегічного шляху професійного зростання на основі розширення уявлень про професійно-рольовий репертуар майбутнього економіста в аспекті набуття ним суміжних професійних компетентностей
Зорієнтованість майбутнього фахівця на професійну самореалізацію	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мотивація вибору професії галузі «Економіка і підприємництво»</li> <li>• Професійне самовизначення</li> <li>• Розвиток професійно значимих компетентностей</li> <li>• Побудова найближчих цілей, етапів і способів досягнення професійної мети</li> </ul>	Визначення рівня домагань, життєвих перспектив студента, сформованість уявлень про форми професійної взаємодії, умови роботи на виробництві та ін..

З метою статистично оцінки результативності професійного зростання було проведено діагностування, в якому взяли участь 278 студентів, які обрали напрям підготовки 0305 «Економіка і підприємництво» з них 118 осіб спеціалізації 6.030509 «Облік і аудит» 2-4-го курсів факультету економіки транспорту Київської державної академії водного транспорту та 160 респондентів 3-го курсу спеціальності 6.030508 «Фінанси і кредит» ДВНЗ «Київський національний економічний університет».

Основним завданням експериментального етапу дослідження є статистичний аналіз результатів сформованості кожного критерію за відповідними показниками та рівнями професійного зростання. Розглянемо кожний запропонований критерій та узагальнений результат для контрольних і експериментальних груп [2].

**1. Критерій становлення суб'єктної професійної позиції студента.** Основною метою дослідження обраного критерію є повнота, специфіка та індивідуальні особливості уявлень про обрану професію. Динаміка становлення суб'єктної позиції студента дає можливість описати механізм професійного зростання за відсотковим співвідношенням показників критерію. Зауважимо, що в нашому дослідженні ми дотримуємось диференціації між уявленнями респондентів по професію та уявленнями про особистість професіонала-фахівця економічної сфери.

Обираючи методи та методики дослідження, ми спирались на припущення, що вони мають бути максимально проєктивними, щоб не наштовхувати студентів на загально прийняті стереотипи розуміння професії економіста у суспільстві. Тому ми запропонували респондентам написати есе: «Професія економіста: сподівання, наміри, результат». До отриманих первинних результатів застосували контент-аналіз, у результаті чого були виділені показники, які потім укрупнили та отримали чотири основні групи з них (табл. 2).

1.Соціальна значимість професії економіст. Цей показник формували твердження, які стосувались значення професії економіста у суспільстві, та характеризували потребу населення та господарства у цій професії.

2.Професійно значимі якості особистості, що необхідні для професії економіста. Основними твердженнями для формування даного показника виступали уявлення студентів про особистість

економіста-професіонала, про перелік якостей, які необхідно формувати у майбутнього фахівця у процесі фахової підготовки.

3. До показника фахова (предметна) компетентність ми віднесли твердження студентів по знання, якими необхідно володіти ти економісту, методах його роботи, залучення та актуалізацію власного досвіду, прагнення до самовдосконалення [3].

4. Готовність до професійної діяльності формували твердження, які свідчили про знання основних сфер професійної діяльності, орієнтація у вимогах роботодавців, розуміння необхідності постійного оновлення професійних знань, застосування інформаційних технологій у професійній діяльності.

Таблиця 2

**Результати дослідження становлення суб'єктної професійної позиції студента (%)**

Показники	Групи	Соціальна значимість професії економіст	Професійно значимі якості	Фахова компетентність	Готовність до професійної діяльності	Узагальнення результатів критерію
Початковий	КГ	17	16	14	14	15,25
	ЕГ	12	11	9	6	9,5
Адаптивний	КГ	59	54	50	47	52,5
	ЕГ	61	51	37	27	44
Професійно-накопичувальний	КГ	19	23	27	30	24,75
	ЕГ	22	28	40	49	34,75
Стратегічний	КГ	5	7	9	9	7,5
	ЕГ	5	10	14	18	11,75

Як в КГ, так і в ЕГ ми спостерігаємо орієнтацію студента на професійну готовність фахівця до виконання ним основних професійних функцій. Після проведення експерименту у студентів ЕГ майже в 1,5 рази зросло співвіднесення себе зі своєю майбутньою діяльністю. Про це свідчать конкретизовані переліки професійно значимих якостей та необхідних знань, вмінь та навичок для реалізації у своїй майбутній діяльності. Стратегічний рівень сформованості суб'єктної позиції 11,75 % продемонстрували ті респонденти, які чітко уявляли сферу майбутньої діяльності та мали частково практичний досвід в ній. Значна кількість респондентів зайняла професійно-накопичувальну позицію - 34,75 %, що свідчить про ефективність процесу фахової підготовки та орієнтації студентів у глибинах змісту економічних дисциплін. Ці респонденти націлені на роботу за фахом та розглядають можливості організації власного бізнесу. 44 % знаходяться на адаптивному рівні сформованості суб'єктної позиції, переважно це студенти 2-го курсу, які інтуїтивно відчують значення майбутньої професійної діяльності, та не можуть зв'язати сферу професійної реалізації з процесом фахової підготовки у ВНЗ.

**2. Критерій сформованості фахової підприємницької компетентності.** Фахова підприємницька компетентність розглядається нами, як специфічний результат професійного зростання майбутнього фахівця. Даний критерій дозволяє проаналізувати направленість студента на комерційний результат в реалізації різного роду проектів. Мета формування фахової підприємницької компетентності – розвиток творчого потенціалу, інноваційності та передумов до самостійної підприємницької діяльності.

На основі проведення контент-аналізу та укрупнення показників, сформували такі основні чотири групи фахової підприємницької компетентності, до яких увійшли:

1. Винахідливість: забезпечує навички та знання, що дозволяє ефективно розв'язувати проблеми та аналізувати бізнес-ідеї.

2. Творчий підхід: забезпечує вміння поєднувати економічні ресурси, спроможність виявляти і вирішувати проблеми, уміння працювати з недостатньою інформацією, інтуїтивне мислення, здатність діяти в умовах невизначеності.

3. Готовність ризикувати: забезпечується вмінням орієнтуватися у тенденціях ринку, вміння виконувати розрахунок ризиків, висока особистісна відповідальність, здатність справлятися зі стресом, стійкість до навантажень.

4. Готовність планувати та управляти проектами: забезпечується здатністю до створення і виготовлення потрібних товарів або надання послуг, уміння продавати свій професійний продукт, професійне спілкування, здатність діяти в умовах невизначеності.

Результати сформованості фахової підприємницької компетентності за основними показниками та рівнями професійного зростання наведені у табл. 3.

Одержаний результат свідчить, що в ЕГ на початковому рівні сформованості підприємницької компетентності, залишається 26 %, що пов'язане з недостатністю інформації про технології створення та впровадження бізнес-ідей, небажанням йти на ризик та приймати рішення, поряд з цим - 36,75 % готові професійні знання та вміння застосовувати у секторі приватного бізнесу, розробляючи вже готові

ідеї, або адаптуючи їх до нових вимог сьогодення. На стратегічному рівні 7,5 % відсотків респондентів націлені на створення власного бізнесу, готові вдосконалювати свої професійно важливі якості методичними засобами професійного зростання та нести особистісну відповідальність за створений продукт або послугу.

Таблиця 3

**Результати сформованості фахової підприємницької компетентності (%)**

Показники \ Рівні	Групи	Інноваційність	Творчий підхід	Готовність ризикувати	Здатність планувати та управляти проектами	Узагальнений показник критерію
Початковий	КГ	42	38	45	40	41,25
	ЕГ	<b>25</b>	<b>21</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>26</b>
Адаптивний	КГ	45	30	28	35	34,5
	ЕГ	<b>38</b>	<b>22</b>	<b>26</b>	<b>33</b>	<b>29,75</b>
Професійно-накопичувальний	КГ	13	27	26	23	22,25
	ЕГ	<b>32</b>	<b>48</b>	<b>35</b>	<b>32</b>	<b>36,75</b>
Стратегічний	КГ	-	5	1	2	2
	ЕГ	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>7,5</b>

Одержані результати показують, що 66,5 % респондентів - майбутніх фахівців з економіки та підприємництва готові розглядати сферу бізнесу як напрямок професійної реалізації та адаптуватися до його вимог.

**3. Критерій прагнення особистісно-професійної автономності.** Даний критерій дає можливість визначити здатність майбутнього фахівця до самонавчання та самоосвіти впродовж життя як необхідний компонент професійного зростання. При дослідженні був використаний метод відкритого анкетування, за допомогою якого ми проаналізували основні характеристики особистісно-професійної автономності та систематизували їх за такими показниками (табл. 4):

1. Самостійність, яка проявляється у виборі вивчення дисциплін, у прийнятті рішень та професійному прояві, у виборі сфери діяльності.

2. Ініціативність забезпечує формування перших кроків у розбудові індивідуальної стратегічної програми професійного зростання, здатність висувати ідеї, пропозиції, характеризує студента як енергійного, заповзятливого творця свого майбутнього професійного життя.

3. Відповідальність є важливою характеристикою особистісно-професійної автономності та спонукає майбутнього фахівця до самоорганізації своєї навчально-практичної діяльності, відповідальність за розвиток професійного знання та практик, роботи у співпраці.

4. Креативність – необхідна вимога сьогодення, відображає індивідуалізацію побудови професійного шляху, вміння реалізувати власні професійні домагання у нестандартних умовах, реалізувати себе в різноманітних галузях професійної діяльності.

Таблиця 4

**Результати дослідження особистісно-професійної автономності (%)**

Показники \ Рівні	Групи	Самостійність	Ініціативність	Відповідальність	Креативність	Узагальнення результатів критерію
Початковий	КГ	30	37	48	46	40,25
	ЕГ	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>24</b>	<b>16,25</b>
Адаптивний	КГ	38	45	23	37	35,75
	ЕГ	<b>35</b>	<b>36</b>	<b>20</b>	<b>34</b>	<b>31,25</b>
Професійно-накопичувальний	КГ	32	15	25	17	22,25
	ЕГ	<b>45</b>	<b>43</b>	<b>40</b>	<b>37</b>	<b>41,25</b>
Стратегічний	КГ	-	3	4	-	1,75
	ЕГ	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>8,75</b>

Отримані результати засвідчують, що респонденти ЕГ значне місце приділяють відповідальності у побудові шляху професійного зростання: 15 % - спираються на дане поняття при створенні індивідуальної стратегічної програми, 40 % - готові нести відповідальність за результати професійної діяльності, 20 % - розуміють, що відповідальне ставлення до навчально-практичної діяльності у ВНЗ

дає можливість працевлаштування. На відміну від студентів КГ, що зорієнтовані на самостійне прийняття рішень при організації навчально-практичної діяльності, то респонденти ЕГ прагнуть особистісно-професійної автономності у контексті професійної самореалізації та самостійно формують портфоліо професійної діяльності економіста, враховуючи власні інтереси при виборі сфери діяльності, постійний розвиток, самоконтроль, розглядають можливість працювати під час навчання.

**4. Критерій набуття суміжних професійних компетентностей.** Головною метою дослідження виділеного критерію є аналіз побудови стратегічного шляху професійного зростання майбутнього фахівця на основі розширення уявлень про професійно-рольовий репертуар майбутнього економіста в аспекті набуття ним суміжних професійних компетентностей. Студентам було запропоновано створити портфоліо професійної діяльності економіста, де респонденти зазначали особистісне бачення професійно-рольового репертуару економіста, можливості суміщення професій, орієнтація у посадах ринку праці та роботу над міждисциплінарними проектами. Отримані результати і визначили рівневу структуру готовності до набуття суміжних компетентностей (табл. 5). Готовність є синтезом особливостей особистості, які визначають її здатність до діяльності, серед яких: активне, позитивне ставлення до діяльності, здатність займатися нею, певний фонд знань, вмінь, навичок у предметній галузі, характерологічні риси емоційної сфери та стійкі інтелектуальні прояви, що відповідають вимогам конкретної діяльності (Крутецький В. А., Черепехіна А. О.). Виховання соціально-психологічної готовності до набуття професії та активної участі у продуктивній праці є серед головних завдань усіх закладів освіти.

У контексті нашого дослідження домінуючі акценти було зроблено на формування фахової (предметної) готовності до діяльності майбутніх економістів. Готовність до набуття суміжних професій якраз і виявляється через сформованість показників фахової компетентності. В ЕГ більша частка студентів зосереджена на здобутті додаткових професійних компетентностей – 53,75 %, у КГ цей показник складає 30,5 %. Більша частина студентів ЕГ (53,75 %) продемонстрували високі рівні готовності до набуття суміжних професійних компетентностей (професійно-накопичувальний та стратегічний рівні). Побудова власної професійної діяльності на основі запропонованих посад ринком праці відзначена у 19 % респондентів ЕГ на протигагу 4 % в КГ. Розуміння стратегічного значення розширення професійно-рольового репертуару економіста та можливості суміщення професій спостерігається у 42 % студентів ЕГ, та 20 % - КГ.

Таблиця 5

**Результати дослідження готовності до набуття суміжних професійних компетентностей (%).**

Показники Рівні	Групи	Розширення ПРР	Можливість суміщення професій	Орієнтування у посадах за фахом	Робота над міждисциплінарними проектами	Узагальнення результатів критерію
Початковий	КГ	27	32	42	51	38
	ЕГ	14	18	15	32	19,75
Адаптивний	КГ	34	28	27	37	31,5
	ЕГ	26	22	25	43	29
Професійно-накопичувальний	КГ	32	27	27	12	24,5
	ЕГ	48	38	41	17	36
Стратегічний	КГ	7	13	4	-	6
	ЕГ	12	32	19	8	17,75

До суміжних компетентностей студенти ЕГ віднесли: компетентність з іноземної мови за професійним спрямуванням, знання та вміння зі сфери фінансового ринку, банківської справи, цінних паперів та обігу їх на фондовому ринку, ораторського мистецтва, юридичного права, основ рекламної діяльності, PR – технологій, маркетингу, ділового етикету.

**5. Критерій зорієнтованості майбутнього фахівця на професійну самореалізацію.** Даний критерій дає можливість визначити рівень домагань, життєвих перспектив студента, сформованість уявлень про форми професійної взаємодії, умови роботи на виробництві та ін. При дослідженні цього критерію респондентам було запропоновано створити індивідуальну стратегічну програму професійного зростання. На основі контент-аналізу були визначені такі основні показники: мотивація вибору професії галузі «економіка і підприємництво», професійне самовизначення, розвиток професійно значимих предметних компетентностей, побудова найближчих цілей, етапів, і способів досягнення професійної мети (табл. 6).



Таблиця 6

## Результати дослідження орієнтації майбутнього фахівця на професійну самореалізацію (%)

Показники	Групи	Мотивація вибору професії	Професійне самовизначення	Розвиток фахових (предметних) компетентностей	Побудова найближчих цілей	Узагальнення результатів критерію
Рівні	КГ	15	29	14	38	24
	ЕГ	<b>8</b>	<b>23</b>	<b>9</b>	<b>17</b>	<b>14,25</b>
Початковий	КГ	31	32	50	35	37
	ЕГ	<b>12</b>	<b>27</b>	<b>37</b>	<b>24</b>	<b>25</b>
Адаптивний	КГ	26	21	27	27	25,25
	ЕГ	<b>36</b>	<b>27</b>	<b>40</b>	<b>55</b>	<b>39,5</b>
Професійно-накопичувальний	КГ	28	18	9	-	13,75
	ЕГ	<b>44</b>	<b>23</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>21,25</b>
Стратегічний	КГ					
	ЕГ					

Наведені дані демонструють, диференціацію у зорієнтованості майбутнього фахівця на професійну самореалізацію в залежності від показника мотивації вибору професії до побудови найближчих цілей досягнення професійної мети. Вмотивованість вибору професії у студентів ЕГ зросла на 16 %, а вміння робити довгострокові плани, що виходять за межі навчання у ВНЗ продемонстрували 4 %. Зазначимо, що відвідування різноманітних заходів під час навчально-практичної діяльності, для розвитку професійно значимих компетентностей, знайшло відображення у стратегічних планах професійного зростання 55 % респондентів. Суттєвих коливань не зазнало професійне самовизначення майбутнього фахівця, але потрібно відмітити, що у 23 % респондентів воно носить стратегічний характер у професійній самореалізації.

Щоб визначити отримані результати динаміки професійного зростання майбутнього фахівця з економіки та підприємництва згрупуємо результати дослідження критеріїв за рівнями професійного зростання фахівця (табл. 7, 8).

Таблиця 7

## Зведені дані критеріїв професійного зростання майбутнього економіста за відповідними

рівнями (%)

Критерії	Групи	Критерій 1	Критерій 2	Критерій 3	Критерій 4	Критерій 5
Рівні	КГ	15,25	41,25	40,25	38	24
	ЕГ	<b>9,5</b>	<b>26</b>	<b>16,25</b>	<b>19,75</b>	<b>14,25</b>
Початковий	КГ	52,5	34,5	35,75	31,5	37
	ЕГ	<b>44</b>	<b>29,75</b>	<b>31,25</b>	<b>29</b>	<b>25</b>
Адаптивний	КГ	24,75	22,25	22,25	24,5	25,25
	ЕГ	<b>34,75</b>	<b>36,75</b>	<b>41,25</b>	<b>36</b>	<b>39,5</b>
Професійно-накопичувальний	КГ	7,5	2	1,75	6	13,75
	ЕГ	<b>11,75</b>	<b>7,5</b>	<b>8,75</b>	<b>17,75</b>	<b>21,25</b>
Стратегічний	КГ					
	ЕГ					

Таблиця 8

## Характеристика динаміки професійного зростання у контрольних та експериментальних

групах

Рівні	Професійне зростання студента економічної сфери	
	КГ (%)	ЕГ (%)
Початковий	31,75	17,15
Адаптивний	38,25	31,8
Професійно-накопичувальний	23,8	37,65
Стратегічний	6,2	13,4

У результаті статистичної оцінки результативності професійного зростання майбутніх економістів у процесі навчально-практичної діяльності ми отримали: збільшення кількості студентів експериментальної групи, які досягли високого рівня професійного зростання. Зросли якісні показники професійно-накопичувального та стратегічного рівнів становлення суб'єктної позиції майбутнього економіста на 14,25 %, сформованості фахової підприємницької компетентності на 20 %, прагнення до особистісно-професійної автономності 26 %, набуття суміжних професійних компетентностей на 23,25 %, зорієнтованість на професійну самореалізацію на 21,75 %.

**Висновки.** Отримані результати доводять, що у процесі цілеспрямованої професійної підготовки у майбутніх фахівців економічної сфери відбулася зміна пріоритетів: сформовані мотиваційні орієнтації зумовили вироблення навичок рефлексії побудови стратегічного плану професійного зростання,

студенти почали сприймати професійну підготовку як необхідну складову майбутньої професійної діяльності, на перший план у них вийшли засоби, схеми, способи, моделі реалізації у професійній діяльності, що є показником стратегічного рівня професійного зростання майбутніх фахівців з економіки та підприємництва, сприяє посиленню компонентів професійної освіти, її особистісно-орієнтованого характеру.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гейлик А.В. Організаційно-педагогічні умови професійного зростання майбутніх фахівців з економіки і підприємництва у процесі навчально-практичної діяльності : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 – «Теорія та методика професійної освіти» / Анастасія Вадимівна Гейлик. – К., 2013. – 236 с.
2. Євтух М.Б. Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень: монографія / М.Б. Євтух, Е.В. Лузік, Л.М. Дибкова. – К.: КНЕУ, 2010. – 248 с.
3. Ковальчук Г. О. Формування продуктивної компетентності майбутніх економістів під час вивчення економічних дисциплін / Г. О. Ковальчук // Нові технології навчання. – 2009. – № 59 Ч II. – с. 42 - 46.

#### CITED LITERATURE

1. Geilyk A.V. Organizational and pedagogical conditions of professional development of future specialists in economics and entrepreneurship in the educational and practice: thesis paper to obtain PhD in Pedagogical sciences: 13.00.04 - «Theory and Methods of Professional Education» / Anastasia Vadymivna Geilyk. – Kyiv, 2013. – 236 p. [in Ukrainian]
2. Evtukh M.B. Innovative methods of assessment of student achievement: monograph / M.B. Evtukh, E.V. Luzik, L.M. Dybkova. – K.: MBK, 2010. – 248 p. [in Ukrainian]
3. Kovalchuk G. (2009), Formation of productive competence of economists in the study of economic subjects / G. Kovalchuk // New learning technologies. – 2009. – № 59. – Part II. – P. 42 - 46. [in Ukrainian]

УДК 37. 013.77:37:005.336.5(091)

## «Я-КОНЦЕПЦІЯ» ЯК ДОМІНАНТА ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Л.О. МІЛЬТО

*У статті визначається роль педагогічної «Я-концепції» в формуванні основ професійної майстерності майбутнього вчителя. Розкрито сутність понять педагогічна «Я-концепція», позитивна «Я-концепція». Пропонуються етапи формування педагогічної «Я-концепції» вчителя.*

*Ключові слова:* Педагогічна «Я-концепція», позитивна «Я-концепція», формування педагогічної «Я-концепції», професійне самовдосконалення, професійна зрілість.

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство перебуває в стані кардинального реформування свого життя, тому щоб відповідати сучасній дійсності людина повинна не лише адаптуватися до нової соціальної ситуації, засвоювати нові правила і вимоги, але і бути здатною вибудувувати власну лінію поведінки, змінювати ситуацію і саморозвиватися. Суспільству потрібні особистості, здатні активно діяти і самостійно приймати рішення, швидко адаптуватися до нових умов життя. Саме тому проблема саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення особистості, формування її позитивної «Я-концепції» як найважливішої професійної якості фахівця є актуальною.

Професійна самосвідомість педагога, його «Я-концепція», як інтегративна властивість педагога, дозволяють розглянути сутнісні характеристики його індивідуальності і розкрити механізми розвитку професійної майстерності вчителя.

Психолого-педагогічні аспекти формування «Я-концепції» і професійної самосвідомості учителя розглядалися в наукових працях таких вчених як Ф.М. Гоноволін, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Ю.М. Орлов, А.В. Петровський, В.П. Реан, С.Л. Рубінштейн, І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, О.І. Щербаков та ін., які проаналізували професійно важливі властивості особистості вчителя, що забезпечують досягнення високих результатів професійної діяльності.

Так А.В. Петровський визначає «Я-концепцію» як неповторну систему уявлень людини про себе, на основі якої індивід створює цілісний, хоча і не позбавлений внутрішніх протиріч образ власного «Я», що виступає як установка по відношенню до самого себе й включає когнітивний, емоційний, оціночно-вольовий компоненти. На думку А.К. Маркової, когнітивний компонент «Я-концепції» характеризує комплекс уявлень педагога про самого себе як професіонала і включає усвідомлення вчителем норм, правил, моделі своєї професії як еталону для розвитку своїх професійних якостей.

Слід відзначити, що А.К. Маркова виділила педагогічні вміння, що допоможуть розвитку педагогічної майстерності вчителя, а саме: вміння формулювати і реалізовувати педагогічну ситуацію у вигляді комплексу педагогічних задач; оптимізувати навчально-виховний процес на діалогічній основі; демонструвати на практиці знання щодо розвитку власної педагогічної діяльності; забезпечити успішність педагогічного спілкування; формувати позитивну «Я-концепцію» педагога; управляти емоційним станом; усвідомлювати перспективи власного особистісного і професійного розвитку [4].

Професійне становлення майбутнього вчителя починається у процесі його навчання у вищому навчальному закладі. Саме в цей період відбуваються активні дії студентів, що спрямовані на самовдосконалення і формування педагогічної «Я-концепції», що необхідна для досягнення педагогічної майстерності. Л.М. Мітіна визначила три етапи процесу становлення професійної «Я-

концепції» педагога: етап самовизначення (формування уявлення особистості про себе, навколишнє середовище); етап самовираження (намагання педагога ефективно реалізувати свій потенціал та творчі здібності); етап самореалізації, де формується життєва філософія педагога в цілому і відбувається співвідношення знань про себе у межах «Я» і «вищого Я», усвідомлюється сенс життя, громадська цінність особистості педагога [5].

**Мета статті.** Показати домінуючу роль «Я-концепції» у розвитку основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя.

**Завдання статті.** Розкрити сутність педагогічної «Я-концепції», показати етапи її формування.

**Виклад основного матеріалу.** Складовими «Я-концепції» є «Я реальне» (уявлення про себе в теперішньому часі); «Я ідеальне» (те, яким суб'єкт, на його думку, повинен був би стати, орієнтуючись на моральні норми); «Я динамічне» (те, яким суб'єкт має намір стати); «Я фантастичне» (те, яким суб'єкт бажав би стати, якби це виявилось можливим).

Сформована «Я-концепція» – це динамічна, ієрархічно організована, узагальнена система знань та уявлень людини себе, як про особистість та як про суб'єкта професійної діяльності, що включає усвідомлення людиною своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, образ «Я», власну самооцінку, поведінкові реакції і очікування, а також про умови та засоби розвитку професійної майстерності та творчості.

У професійній діяльності вчителя велике значення має позитивна «Я-концепція», що виступає необхідною умовою особистісного розвитку педагога, його самоактуалізації, самореалізації і є невід'ємним компонентом педагогічної майстерності і професійної компетентності вчителя.

Позитивна «Я-концепція» (Я подобаюся; Я здатний; Я потрібний; Я можу; Я творю; Я знаю; Я керую; Я володію) включає високу самооцінку, емоційну стабільність, особистісну зрілість і професійну відповідальність, почуття впевненості в собі, почуття корисності і необхідності іншим людям, здатність вирішувати різноманітні проблемні педагогічні задачі і приймати рішення.

Сформованість позитивної педагогічної «Я-концепції» передбачає відчуття вчителем своєї особистісної унікальності та професійної неповторності, коли він усвідомлює не лише те, що зближає його з іншими колегами, але й свою відмінність від них.

Позитивна «Я-концепція» педагога включає: відношення вчителя до себе як до людини, здатної зробити значний внесок в педагогіку; повагу й інтерес до процесу й результатів своєї професійної діяльності; віру у власні сили, у можливість зміни й перетворення педагогічної діяльності; високий рівень творчої мотивації, що виражається в постійному прагненні до вдосконалення педагогічної праці; знаходження більше ефективних способів її удосконалення та у прагненні збагатити професію особистим творчим внеском.

На нашу думку, домінуючою розвитку педагогічної майстерності вчителя є сформована, педагогічна «Я-концепція» вчителя і якості, що характеризують екзистенціальні аспекти його особистості, а саме: воля, відповідальність, духовність, орієнтація на загальнолюдські і культурні цінності, тому що професійні якості створюють основу для вдосконалення вчителя як професіонала-майстра, а психолого-педагогічні і моральні якості забезпечують не лише ефективність педагогічної дії, а й любов до дітей, милосердя, чуйність, чесність, шляхетність, гуманність та ін.

На думку Д.О. Леонтьєва, воля – це усвідомлена активність, опосередкована ціннісними орієнтаціями особистості і керована самим суб'єктом. Воля є подоланням причинних залежностей і притаманна тільки людині, однак не кожній, і є показником автономності особистості і на психологічному рівні виражається в обґрунтуванні людиною своїх дій внутрішніми мотивами.

Д.О. Леонтьєв зазначає, що передумовою і результатом волі є відповідальність, що служить засобом самоконтролю і саморегуляції діяльності особистості, яка виконує свої обов'язки свідомо й добровільно. Учений вважає, що воля й відповідальність нероздільні, виступають як єдиний механізм саморегульованої осмисленої активності, що притаманна зрілій особистості. Отже, особистісна відповідальність є показником цілісності особистості і виражається не тільки в самостійності дій, але й в її готовності відповідати за них перед собою.

Духовність виступає як принцип самовдосконалення, саморозвитку і самовизначення особистості, її відкритості до нового досвіду, нових ідей, вищих творчих цінностей, здатність створювати свій внутрішній світ на етичній і естетичній основі. На психологічному рівні духовність проявляється в здатності переживати сильні почуття, натхнення, у добрі, милосерді, красі.

Співзвучні цим позиціям і філософські ідеї М.О. Бердяєва про духовність і волю, який вважав, що у житті духовному повинно бути максимум волі. Звідси випливають суб'єктивні права людської особистості: воля совісті, воля думки, воля творчості. Він підкреслював, що потрібно визнати, що духовне життя і її цінності ієрархічно вище соціального життя і її цінностей, а сама соціальна проблема може бути вирішена тільки на підґрунті духовного відродження.

Духовність не лише показник автономності й цілісності особистості, а також критерій її інтегрованості в загальнолюдську, національну, професійну культуру, що дозволяє встановлювати глибокі взаємозв'язки між минулим, сьогоденням і майбутнім, формувати ціннісні орієнтації та

моральні якості, а також сприяє розкриттю власного творчого потенціалу людини та стимулює розвиток її професійної майстерності.

Тому педагог повинен бути не лише людиною освіченою, яка опанувала і використовує досягнення соціуму, а й людиною культурною, яка поєднує в своїй свідомості різні культури, орієнтована на іншу людину і схильна до діалогу з нею. Освіта є способом відтворення людини в культурі і передбачає не лише засвоєння соціального досвіду і розвитку особистості, але й створення свого образу у цьому світі, що входить до «Я-концепції» людини.

Педагога-майстра також характеризує його інтелектуальна культура, що є частиною загальнолюдської культури, в якій з найбільшою повнотою відобразилися духовні, матеріальні і художні цінності освіти і виховання, а також способи творчої педагогічної діяльності, необхідні для обслуговування історичного процесу зміни поколінь, соціалізації особистості.

Таким чином, саме сформованість волі, відповідальності й духовності як якостей особистості є основним показником самобутності, цілісності людини, що виражаються в актуалізації, збереженні і посиленні свого «Я», яке формується у процесі спілкування з іншими людьми і набутті особистісного досвіду. «Я-досвід» формує «Я-концепцію», що включає «Я-реальне» і «Я-ідеальне».

Позитивна «Я-концепція» розкривається через «Я-образ» (відчуття своєї унікальності й неповторності, що виділяє людину серед інших, віра у власні сили, загальні риси й характеристики, які поєднують суб'єкта з іншими людьми) і «Я-відношення», що включає активне відношення до світу (широта інтересів, почуття причетності до всіх явищ і подій світу, культури) і професійної діяльності; високий рівень творчої мотивації, що виражається в постійному прагненні до вдосконалення навколишньої дійсності, знаходженню більш ефективних способів її вдосконалення.

Отже сутність учителя-майстра проявляється в самобутності, цілісності, оригінальності проявів його особистості й творчої діяльності, що виражаються в незалежності постановки педагогічних цілей і завдань, самостійності педагогічної дії, у постійному професійному творчому пошуку.

На думку І.А. Зязюна, щоб бути майстром, необхідно володіти особистісною професійною неповторністю й унікальністю, що є вищою характеристикою педагога, мати власний індивідуальний стиль діяльності і концептуальність професійного мислення. У справжнього педагога-професіонала образ «Я», його внутрішній світ, ціннісні орієнтації, емоційно-вольова сфера, потреби і мотиви поєднуються із сутнісними характеристиками педагогічної діяльності де він виступає як суб'єкт і творець педагогічної діяльності.

Самовдосконалення визнається однією з провідних передумов успішної творчої самореалізації педагога у професії та незмінно пов'язується з проявом суб'єктності педагога як прагнення і здатності ініціативно, творчо і відповідально будувати власне життя, професійну діяльність і особистісно-професійний розвиток. Професійне самовдосконалення вчителя розглядається як провідний напрямок його самоактивності на етапі його професійної зрілості, яка являє собою комплексну характеристику особистості фахівця, що забезпечує свідоме прийняття професійно значущих цінностей і його прагнення реалізувати себе у процесі професійної діяльності в якості вчителя, що є результатом засвоєння соціально-культурних норм і виступає як чинник становлення та розвитку педагогічної майстерності вчителя.

Професійне самовдосконалення є процесом і результатом цілеспрямованого, самостійного шляху фахівця від «Я-реального» до «Я-ідеального», від «Я-потенційного» до «Я-актуального», що забезпечує досягнення особистістю позитивних змін і є передумовою успішної самореалізації у професії.

Загальна мета професійного самовдосконалення педагога полягає у досягненні вершин особистісної і професійної досконалості та деталізується в ряді завдань, що є специфічними для кожного педагога і залежать від його індивідуальних особливостей та уподобань. Проте всі їх можна умовно поєднати в три основні напрямки самовдосконалення педагога: розвиток педагогічної майстерності (як удосконалення професійно значущих рис і якостей), підвищення компетентності (як збагачення професійно значущих знань), та актуалізація власного творчого потенціалу (як прояв творчих сутнісних сил педагога у професійної діяльності).

Як зазначає В.О. Сластьонін, професійне самовдосконалення являє собою усвідомлену діяльність спрямовану на розвиток професійно-значущих і корекцію негативних якостей особистості відповідно до вимог професії та передбачає свідому роботу з розвитку своєї особистості як професіонала, а саме: адаптація своїх індивідуально-неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності і неперервний розвиток соціально-моральних та інших властивостей особистості.

Саме завдяки самовдосконаленню вчитель може досягти високого рівня педагогічної майстерності, яка, за визначенням І.А. Зязюна, є стійкою системою теоретично обґрунтованих і практично виправданих педагогічних дій і операцій, які забезпечують високий рівень інформаційної взаємодії між викладачем і його учнями.

Прагнення до самовдосконалення потребує волі, цілеспрямованості у вдосконаленні власної особистості і є основною розвитку педагогічної майстерності. І.А. Зязюн пише: «Усі цілеспрямовані

педагогічної дії з боку педагога зосереджуються на шляху підготовки людської особистості до життєвого неперервного самовдосконалення. Самовдосконалення – це передусім духовне розгортання своєї індивідуальності шляхом ненасильства, особистих зусиль на межі приємного і позитивного почуття. Розуміння природи власної, ексклюзивної «філософії серця», позитивних почуттів прекрасного і піднесеного, здатності керувати внутрішніми механізмами радості і страждань засвідчує їх набування в досвіді. Отже, самовдосконалення полягає у набутті досвіду» [2, с. 221 – 222].

Для педагога-майстра характерна педагогічна спрямованість, тобто інтерес до особистості людини і до самого процесу педагогічної діяльності; інформаційна культура, прагнення поділитися новою інформацією з учнями і колегами, уміння систематизувати інформацію й перетворювати її в різні форми (словесну, схематичну, модельну та ін.), орієнтуючись на особливості і прагнення учнів; глибока емоційна захопленість реальним педагогічним процесом (переживання інтелектуальних емоцій подиву, здогаду, впевненості, сумніву, радості, захвату, розчарування та ін.).

У результаті цілеспрямованого формування педагогічної «Я-концепції» майбутнього вчителя розвиваються педагогічні задатки і виявляється педагогічна спрямованість особистості: емпатія, комунікабельність, доброзичливість, інтерес до педагогічної діяльності, сприйняття її як цінності, емоційні переживання педагогічних ситуацій, увага до інтересів та захопленнь учнів, результатом чого є сформованість позитивної «Я-концепції».

Реальне входження до педагогічної діяльності відбувається тоді, коли виникає проблемна ситуація, що впливає на емоції, які супроводжують ці ситуації, мобілізуючи індивідуальний досвід і професійний потенціал учителя, коли він повинен знайти ефективне рішення педагогічної задачі, самостійно визначити способи педагогічної дії. Все це сприяє формуванню власної педагогічної позиції вчителя, що перетворюється на педагогічну «Я-концепцію».

Професійна підготовка майбутнього вчителя є соціально-педагогічною системою, спрямованою на формування в нього ціннісних орієнтирів щодо майбутньої педагогічної діяльності: домінування гуманістичних професійних і особистісно зорієнтованих цінностей, які вчитель виробив самостійно і реалізацію яких він вважає справою свого життя. Формування педагогічних цінностей майбутнього вчителя конкретизуються у процесі його професійної діяльності. Проблемні педагогічні ситуації змушують учителя постійно рефлексувати, шукати оптимальні способи педагогічної дії, тим самим набувається педагогічний досвід і формується емоційно-ціннісне відношення майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, відбувається формування власних педагогічних правил та самостійно вироблених принципів, прийомів, власного алгоритму розв'язання педагогічних задач.

Формування професійної «Я-концепції» вчителя починається з усвідомлення змісту педагогічної діяльності як способу особистісної самореалізації, орієнтації на педагогічну професію і усвідомлення педагогічного покликання. Умовно можна визначити три етапи формування педагогічної «Я-концепції» вчителя. На першому етапі, етапі становлення емоційно-ціннісного відношення до педагогічної діяльності, простежується особистісне відношення вчителя до професії, відбувається професійне самовизначення, знаходження змісту педагогічної діяльності, вироблення психолого-педагогічних принципів і ціннісних орієнтацій, виявляються професійні ідеали й переконання, пріоритетні цілі індивідуальної педагогічної діяльності. На цьому етапі спостерігається певне пристосування до педагогічної дійсності, формуються індивідуальні мотиви професійної діяльності, виникнення педагогічного «Я», вироблення індивідуального способу існування в педагогіці.

На другому етапі, який можна охарактеризувати як етап педагогічного самовизначення або формування «педагогічного Я», виробляються індивідуальні педагогічні цінності, народжується самостійно вироблена педагогічна концепція, відбувається процес самонавчання та самовиховання, знаходження професійного досвіду на основі розв'язання педагогічних задач. Формується суб'єктивна динамічна образно-емоційна модель педагогічної діяльності, самостійність і цілісність педагогічної позиції. Відбувається знаходження власної особистості та індивідуального педагогічного бачення.

Третій етап – це етап самореалізації, коли індивідуальне «Я» педагога стає фактором його життя та професійної діяльності і виступає провідною ознакою його особистості. Учитель стає цікавим для своїх учнів і колег завдяки постійному творчому пошуку. Він знає, які проблеми йому потрібно вирішити, в чому вдосконалюватися, має волю до нових змін і творчого пошуку. На стадії самореалізації формується життєва філософія людини в цілому, усвідомлюється сенс життя, своя суспільна цінність, тим самим учитель не тільки досягає професійної майстерності, але творчо самореалізується та гармонійно розвиває свою особистість. Починає створюватися педагогічна «Я-концепція», проявляється професійна відповідальність перед учнями.

Слід звернути особливу увагу на вислів І.А.Зязюна про те, що педагогічний досвід виключає копіювання чужого досвіду, і лише його частина, що піддається відтворенню, може стати надбанням учителя. Таким чином, формування професійної «Я-концепції» це процес педагогічної індивідуалізації, процес самовизначення і самореалізації вчителя у професії.

Етапи формування педагогічної «Я-концепції» досить умовні. Їх можна представити як кумулятивний процес, де кожний наступний етап містить у собі всі ознаки попереднього, а в першому етапі можна знайти ознаки наступних.

**Висновки.** Отже, професійне формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя відбувається в безперервному процесі індивідуалізації, як процесі постійного вдосконалення особистості, творчого пошуку, знаходження й реалізації свого педагогічного «Я» і професійної «Я-концепції», результатом чого є осмислення особистісних цілей професійної діяльності та надбання власного педагогічного досвіду і формування власної педагогічної концепції.

Педагогічна «Я-концепція» і професійна майстерність учителя взаємозв'язані, тому що сформована позитивна «Я-концепція» впливає на досягнення вершин професіоналізму і сприяє становленню педагога-майстра, а також формуванню основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Агапов В.С. Сущностная характеристика Я-концепции / В.С.Агапов // Психология Я-концепции: методология, теория, структура: хрестоматия. – М. : МГСА, 2002. – 230 с.
2. Зязюн І.А. Освітні парадигми в контексті філософських ідей / І. А. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія / [за ред. Т.Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало]. – Київ – Ченстохова, 2003. – С. 221 – 222.
3. Кон І.С. Категория «Я» в психологии. Понятие и проблема / И.С. Кон. // Психология Я-концепции: методология, теория, структура: хрестоматия. – М. : МГСА, 2002. – Ч.1. – 230 с.
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : МГФ «Знание», 1996. – 308 с.
5. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Л.М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.

#### CITED LITERATURE

1. Agapov V. S. Essential description of «Self-concept» / V.C Agapov // Psychology of «Self-concept» : methodology, theory, structure : reading-book. – М. : MSCA, 2002. – 230 p. [in Russian]
2. Ziaziun I.A. The Educational paradigms in the context of philosophical ideas / I.A. Ziaziun // Professional education: pedagogics and psychology / [after T. Levovytskogo, I. Vilsh, I. Ziaziun, N. Nychkalo]. – Kyiv–Chehonstova, 2003. – P. 221–222. [in Ukrainian]
3. Kon I.C. Category of «Self» in psychology. A concept and a problem / I.C. Kon // Psychology of «Self-concept» : methodology, theory, structure : reading-book. – М. : MGCA, 2002. – Part. 1. – 230 p. [in Russian]
4. Markova A. K. Psychology of professionalism / A.K. Markova. – М. : MGF «Knowledge», 1996. – 308 p. [in Russian]
5. Mitina JI. M. Psychology of labour and professional teacher development : studies. manual [for students of higher pedagogical educational establishments]. – М. : Academy, 2004. – 320 p. [in Russian]

УДК 378

## СУЧАСНЕ ТРАКТУВАННЯ РОЛІ НАОЧНОСТІ ПРИ ФОРМУВАННІ ЗНАТЬ З МЕДИЧНОЇ БІОФІЗИКИ

**С.М. СТАДНІЧЕНКО**

*У статті розглянуті сучасні засоби і прийоми наочності при вивченні курсу “Медицина і біологічна фізика”, що сприяють підвищенню ефективності навчання.*

**Ключові слова:** наочність, наочні прийоми навчання, наочні засоби, лекція-візуалізація, інформаційно-комунікаційні технології.

**Постановка проблеми.** Дидактичні проблеми навчання фізико-математичних дисциплін на спеціальностях природничого, але нефізичного профілю впродовж останнього часу активно досліджуються у вітчизняній і світовій педагогічній науці. Інноваційні способи подання навчальної інформації та технології її опрацювання спонукають до перегляду ролі наочності при формуванні знань студентів.

У вищих медичних закладах постає проблема вибору засобів та прийомів наочності з метою підвищення ефективності навчання медичної біофізики студентів згідно сучасних технологій освіти. На основі педагогічного спостереження нами встановлено, що студенти переважно мають здібності до емпіричного пізнавального стилю і репродуктивного мислення, шкільну фізико-математичну базу середнього та достатнього рівня. Окремого розгляду потребує питання про наочність при викладанні предмету іноземним студентам, які мають труднощі зі словниковим запасом російської мови, і за умов дистанційної форми навчання.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Загальна теорія та психолого-педагогічні аспекти проблеми наочності у вищій школі висвітлюються у працях А.М. Алексюка, В.П. Беспалька, С.І. Архангельського, П.І. Зінченка, Н.П. Волкової, А.І. Кузьмінського, М.В. Артюшиної, С.С. Вітвицької, Т.Г. Мухіної та ін.

Роль наочності при формуванні фізичних знань розглядається у працях О.І. Бугайова, Є.В. Коршака, С.У. Гончаренка, О.І. Ляшенка, П.С. Атаманчука, М.І. Садового, С.П. Величка, В.П. Вовкотруба та ін., які стосуються переважно символічного зображення інформації та фізичного експерименту.

Використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі (демонстраційні

комп'ютерні моделі, статичні демонстрації, цифрові відеофрагменти, узагальнюючі таблиці та ін.) знайшли відображення у дослідженнях О.І. Іваницького, В.Д. Шарко, В.Ф. Заболотного, М.І. Шута, В.П. Сергієнка, Н.А. Мислицької, М.В. Головка та ін.

Рекомендації щодо створення методичної системи навчання медичної і біологічної фізики, що базується на інформаційно-комунікаційних технологіях, представлені у публікаціях О.В. Чалого, Н.В. Стучинської, Ю.П. Ткаченко, Н.В. Тронь, Н.В. Лобач, О.В. Сілкової та ін.

**Метою** нашої роботи є розкриття можливостей упровадження у навчальний процес вивчення медичної біофізики ефективних прийомів наочності, які в більшій мірі ніж традиційні, дозволять підготувати студентів до високого рівня засвоєння знань, умінь, навичок та самостійної пізнавальної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Реалізація дидактичного принципу наочності є необхідною умовою, що забезпечує ефективність навчання. Наочність сприяє утворенню образів сприйняття й уявлення, полегшує розуміння абстрактних понять, розвиває комбінаторні властивості інтелекту студентів та ін.

Під *наочністю* розуміють представлення суттєвого у плані перцепції.

*Засоби наочності* – це конкретні предмети та знаково-символічні засоби, які використовують для виділення суттєвого у сприйманні.

*Прийоми наочності* – це способи виділення суттєвого в чуттєво-представленому матеріалі [2, с.209].

Серед функцій наочності, які враховуються при організації традиційного і дистанційного навчання, виокремлюються такі: 1) наочність як джерело інформації; 2) наочність як засіб ілюстрації; 3) наочність як основа пізнання; 4) наочність як засіб постановки навчальних завдань і розв'язання проблемних ситуацій; 5) наочність як засіб подання узагальненого і систематизованого навчального матеріалу.

На основі педагогічної практики нами встановлено, що навчальний матеріал пропонується у вигляді таблиці чи структурно-логічної схеми (СЛС) дозволяє здійснювати аналіз змісту, порівняння і узагальнення знань, що сприяє кращому осмисленню і запам'ятовуванню студентами. Представлення інформації у вигляді таблиць або самостійне їх заповнення студентами нами використовується при вивченні тем: “Механічні коливання” (заголовки стовпців – назва коливання, диференціальне рівняння, розв'язок диференціального рівняння, графіки ( $x = f(t)$ ,  $A = f(t)$ ), формули фізичних величин); “Акустика” (назва механічних хвиль, інтервал частот, характеристики хвиль, застосування в медицині); “Рентгенівське випромінювання” (назва взаємодії рентгенівських променів з речовиною, рисунок, умови здійснення, результати взаємодії); “Фізичні основи стоматологічного матеріалознавства” (назва метода, індензор, навантаження, величини, які вимірюють, число твердості) та ін.

Виявлення міжпредметних зв'язків між елементами знань дозволяє студентам глибше і міцніше засвоювати навчальний матеріал, а викладачам планувати аудиторну та позааудиторну діяльність. Наочно результат роботи можна показати на основі СЛС чи таблиці. Наприклад, на основі міжпредметних зв'язків теми “Акустика” (табл. 1) скласти СЛС чи презентацію.

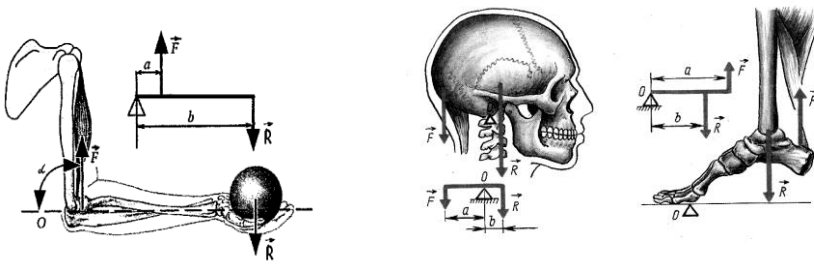
*Міжпредметні зв'язки теми “Акустика”* Табл. 1

Предмет	Навчальний матеріал
Фізика	Фізичні характеристики звукової хвилі (довжина хвилі, швидкість, частота, період, амплітуда, інтенсивність звуку, звуковий тиск, акустичний опір середовища). Тони, шум, звуковий удар. Характеристики слухового відчуття (гучність, висота, тембр). Бінауральний ефект. Ефект Доплера.
Біологія	Ультразвук. Закон проходження ультразвуку через речовину. Явище кавітації. Інфразвук.
Екологія	Будова апарату мовлення і слуху, утворення голосу людини. Біологічні мембрани.
Медицина	Вплив гучного звуку, шуму та вібрацій на самопочуття людини. Звукоізолюючі матеріали. Звукові методи дослідження (аускультация, фонокардіографія, перкусія, аудіометрія). Порушення слуху. УЗД. Застосування ультразвуку в фізіотерапії, хірургії, стоматології, офтальмології, фармації. Фонофорез. Стерилізація речовин і предметів. Шумова та вібраційна хвороби. Функціональні порушення організму при дії інфразвуку. Інфразвуковий іонофорез. Інфразвуковий вібромасаж.
Хімія	Іонізація і дисоціація молекул.

Структурно-логічна схема (СЛС) – графічне зображення логіко-дидактичних зв'язків між елементами навчального матеріалу із зазначенням напрямку взаємозв'язку. СЛС передбачає структурування навчального матеріалу, що дозволяє виявити його логіко-змістову структуру з метою поглиблення знань і розвитку мислення [5, с.458]. Наприклад, СЛС до теми “Рентгенівське випромінювання” (рис. 3).

Наочність відіграє важливу роль для розуміння умови задачі. Наприклад, зображення задач з біомеханіки про кісткові важелі (рис. 1).

Пояснення на основі СЛС дозволяє студентам глибше осмислювати логічні кроки розв'язування задачі (рис. 2): По артерії діаметром 4 мм кров рухається зі швидкістю 0,4 м/с. Знайти кінетичну енергію хвилинного об'єму крові (ХОК) [3, с. 285].



Р1

Рис. 1.

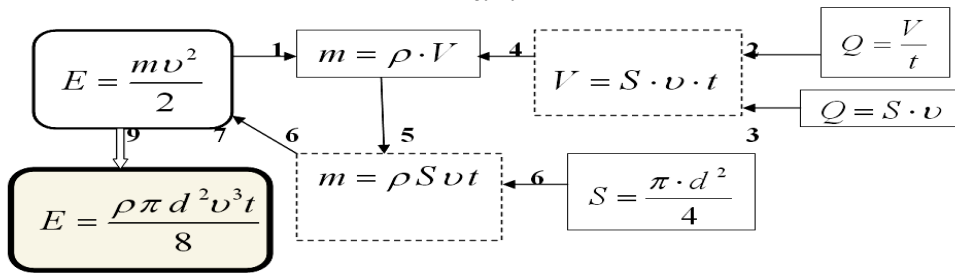


Рис. 2

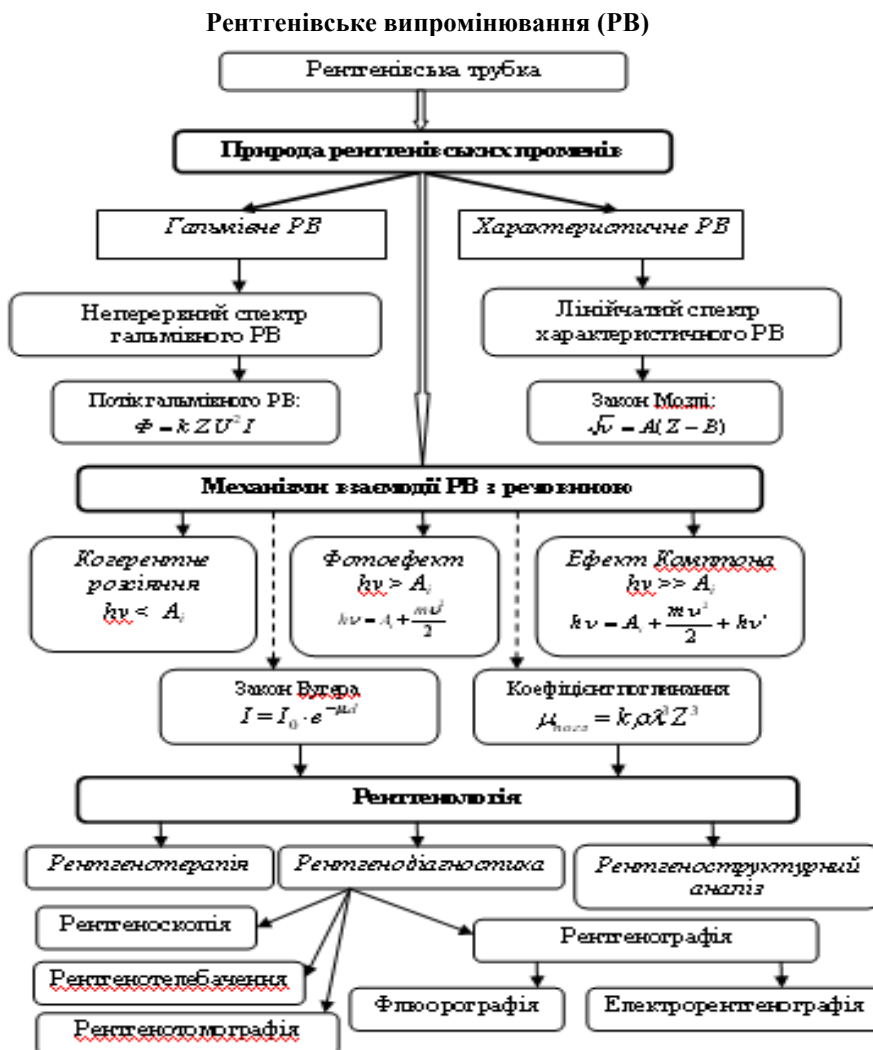


Рис. 3



Викладення теоретичного матеріалу з поясненнями на основі графіків та діаграм дозволяє показати студентам нові закономірності чи характеристики елементів знань. Наприклад, при вивченні теми “Гемодинаміка” розглядаються графіки розподілу тиску в різних ділянках судинного русла, тиску вздовж судини для різних в’язкостей крові [1, с. 191]; зміни швидкостей поширення пульсових хвиль з віком і підвищенням тиску [9, с. 145]; зміни в’язкості крові при зміні форменного складу крові, швидкості деформації зсуву [9, с. 128] та ін.

Названі традиційні прийоми наочності не втрачають своєї актуальності при сучасному впровадженні комп’ютерної техніки, бо вимагають від студента продуктивного мислення та творчого підходу, формують важливі для подальшого професійного становлення уміння.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі розширює можливості наочних методів навчання: 1) викладення теоретичного матеріалу в яскравій формі (рис. 4); 2) формування знань на основі динамічних моделей, які раніше засвоювалися з тексту підручника; 3) виокремлення опорних знань за допомогою колірної гамми, комп’ютерної графіки, мультиплікації (рис. 5); 4) відображення ходу лабораторної роботи; 5) проведення комп’ютерних лабораторних робіт [7].



Рис. 4

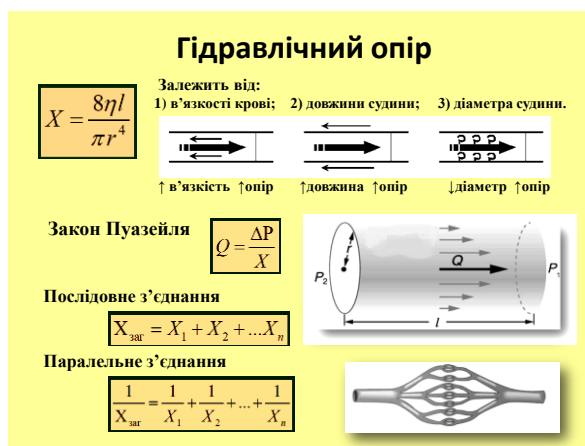


Рис. 5

Використання гіпертексту, мультимедіа, віртуальної реальності та ін. дозволяє посилити мотивацію вивчення предмету, розробити лекції та електронні підручники, які доступні у будь-який час і на будь-якій відстані. Підвищується якість самої візуальної інформації, вона стає більш яскравою, барвистою, динамічною. З’являється можливість інтерпретації істотних властивостей не тільки реальних об’єктів, але і наукових закономірностей, теорій, понять в динаміці.

Телекомунікаційні технології забезпечують доступ до баз даних з різних галузей знань. Електронні гіпертекстові підручники, освітні сайти, системи дистанційного навчання покликані підвищити ефективність пізнавальної діяльності й надати нові можливості для творчого розвитку студентів.

У педагогічній літературі [8, с.133] описується новий тип лекцій – лекція-візуалізація. Такі лекції передбачають повідомлення інформації у візуальній формі. Наочні матеріали є носіями змістовної інформації (слайди з малюнками, схемами, таблицями і т.д.) і доповнюють, виокремлюють головне, узагальнюють і систематизують розповідь лектора. При такому підході у студентів задіюються різні канали сприймання інформації: візуальний, аудіальний, кінестетичний.

На думку психологів, більшість студентів візуального типу повинні бачити те, що вони вивчають. Відео, супроводження тексту рисунками, наочні прилади та ін. значно сприяють візуальному процесу. Аудіальні студенти при сприйманні нової інформації реагують переважно на темп, висоту, гучність, тембр звука голосу викладача. Деяким з них необхідне власне мовне опрацювання інформації (краще сприймають, коли самі говорять і слухають тільки себе). Кінестетики в придбанні нової інформації спираються на рух і почуття (емоції). Дотикова технологія (Touch) інтерактивних дошок SMART Board дозволяє додати до візуального та аудіального каналів кінестетичний, який суттєво покращує якість сприйняття інформації студентами. Труднощі в навчанні виникають у студентів з яскраво вираженим каналом сприйняття, якщо він не відповідає способам і стилю викладання.

Наочність не тільки сприяє кращому сприйманню і запам’ятовуванню навчального матеріалу, а дозволяє глибше його зрозуміти. При цьому працює не лише ліва півкуля головного мозку, яка відповідає за засвоєння точних наук, а і права півкуля, що відноситься до образно-емоційного сприйняття.

Лекція-візуалізація має негативні риси, зокрема швидкий темп подання інформації створює труднощі при конспектуванні навчального матеріалу. Для кращого сприймання нових знань студентам перед лекцією доцільно запропонувати навчальний матеріал на повторення або основний текст лекції

для попереднього ознайомлення, комплект наочності або розробки наочності без тексту і зв'язків так, щоб студентам під час лекції не доводилося креслити схеми, рисунки, а тільки записувати зміст. Викладачу доцільно визначити візуальну логіку, ритм викладання матеріалу, його дозування, стиль спілкування з аудиторією.

Лекція-візуалізація найефективніше може бути використана при розгляді узагальнюючих та абстрактних тем, які важко сприймаються в традиційних формах, а також на початку навчання – для підвищення зацікавленості студентів даною дисципліною.

Наочні методи навчання умовно підрозділяються на дві групи: метод ілюстрацій, який стосується ілюстративних розробок, таблиць, схем, і метод демонстрацій, пов'язаний з демонстрацією відеоматеріалу (електронні підручники, демонстраційні ролики, комп'ютерні навчальні програми та ін.) та експериментів.

Окремого акценту потребують такі засоби наочності, як анімаційні зображення, відеофрагменти, відеофільми, телепрограми, які доступні завдяки мережі Інтернет. На практичних заняттях нами пропонується студентам відеоінформація про види УЗ-сканування, застосування ультразвуку в медицині, аудіометрію, методи комп'ютерної томографії (рентгенівську томографію, МРТ, ПЕТ) та ін.

При вивченні медичної біофізики система навчального експерименту (демонстраційний експеримент, лабораторні роботи, у тому числі комп'ютерні розробки: моделі фізичних явищ і процесів, статичні демонстрації, цифрові відеофрагменти експериментів) дає змогу наочно підтвердити теоретичний матеріал, тому відіграє значну роль у формуванні світогляду студентів. Ознайомлення з принципом дії медичних приладів на лабораторних роботах поглиблює знання студентів та розвиває їх професійні навички.

На нашу думку, доцільно дотримуватися таких дидактичних вимог щодо наочності:

1) не перевантажувати процес навчання наочною, тому що при такому підході знижується самостійність і пізнавальна активність студентів при опрацюванні навчального матеріалу;

2) використовувати наочні засоби згідно мети;

3) розподіляти наочність на різні етапи засвоєння навчального матеріалу (пояснення нового матеріалу, актуалізація опорних знань, узагальнення і систематизація знань та ін.);

4) з метою виключення побічних асоціацій наочний об'єкт не повинен містити зайвого.

**Висновок.** Однією з складових психолого-педагогічної компетентності викладача вищої школи є вміння застосовувати наочні прийоми навчання. Інформаційно-комунікаційні технології (локальні та глобальні мережі, багатoproфільні мультимедійні засоби, педагогічні програмні засоби, дистанційне навчання тощо) впливають на якість і кількість наочності, що відіграє важливу роль для активізації пізнавальної діяльності студентів.

Правильно підібрана наочність розвиває уявлення й мислення студента, допомагає глибокому й міцному засвоєнню знань, попереджає механічне запам'ятовування, узгоджує теорію з практикою, сприяє успішному набуванню навичок і умінь.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Дослідження варто продовжувати у напрямку розробки сучасного дидактичного забезпечення курсу “Медична і біологічна фізика”, орієнтованого на комп'ютерні та мультимедійні засоби навчання, розширюючи та доповнюючи дидактичні можливості традиційних інформаційно-методичних матеріалів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Антонов В.Ф. Биофизика: учеб. для студентов вузов. / В.Ф. Антонов, А.М. Черныш, В.И. Пасечник, С.А. Вознесенский, Е.К. Козлова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 287 с.
2. Костюкевич Д.Я. Элементы технологии наочного обучения / Д.Я. Костюкевич, А.М. Кух // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія педагогічна: Проблеми дидактики фізики та шкільного підручника фізики в світлі сучасної освітньої парадигми. – Кам'янець-Подільський: редакційно-видавничий відділ Кам'янець-Подільського державного університету, 2006. – Вип. 12. – С. 209-213.
3. Медицинская и биологическая физика. Практикум: учеб. пособие / В.Г. Лещенко [и др.]; под ред. В.Г. Лещенко. – Минск: Новое знание; М.: ИНФРА-М, 2013. – 334 с.
4. Мухина Т.Г. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие / Татьяна Геннадиевна Мухина. – Н.Новгород: ННГАСУ, 2013. – 97 с.
5. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі: Навч. посіб. / За ред. М.В. Артюшиної, О.М. Котикової, Г.М. Романової. – К.: КНЕУ, 2007. – 528 с.
6. Самойлов В.О. Медицинская биофизика: ученик для вузов / Владимир Олегович Самойлов. – СПб.: СпецЛит, 2007. – 560 с.
7. Ткаченко Ю.П. Методика проведення лабораторно-практичних занять з курсу “Медична і біологічна фізика” на основі інформаційно-комунікаційних технологій [Електронний ресурс] / Юлія Петрівна Ткаченко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – № 2 (22). – Режим доступу до журналу: <http://www.journal.iitta.gov.ua>.
8. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посіб. / Михайло Миколайович Фіцула. – К.: Академвидав, 2005. – 230 с.
9. Медична і біологічна фізика: Підр. для студентів вищих мед. закладів III-IV рівнів акредитації / О.В. Чалий, Я.В. Цехмістер, Б.Т. Агапов та ін.; за ред. О.В. Чалого. – К.: Книга плюс, 2005. – 760 с.
10. <http://www.quickwiki.com/ru>. Компьютерная томография.
11. <http://infomrt.ru/101-chno-luchshe-mrt-ili-kt-pozvonochnika.html>
12. Садовий М.І. Вибрані питання загальної методики навчання фізики: навчальний посібник [для студ. ф.-м. фак. вищ. пед. навч. закл.] / Садовий М.І., Вовкотруб В.П., Трифонова О.М. – Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2013. – 252 с.

## CITED LITERATURE

1. Antonov V.F. Byofyzyka: ucheb. dlya studentov vuzov. / V.F. Antonov, A.M. Chernysh, V.Y. Pasechnyk, S.A. Voznesenskiy, E.K. Kozlova. – M.: Humanytar. yzd. tsentr VLADOS, 2006. – 287 s.
2. Kostyukevych D.YA. Elementy tekhnolohiyi naochnoho navchannya / D.YA. Kostyukevych, A.M. Kukh // Zbirnyk naukovykh prats Kamyanets-Podil'skoho derzhavnoho universytetu: Seriya pedahohichna: Problemy dydaktyky fizyky ta shkilnoho pidruchnyka fizyky v svitli suchasnoyi osvithnoyi paradyhmy. – Kamyanets-Podil'skiy: redaktsiyno-vydavnychyy viddil Kamyanets-Podil'skoho derzhavnoho universytetu, 2006. – Vyp. 12. – S. 209-213.
3. Meditsinskaya i biologicheskaya fizika. Praktikum: ucheb. posobiye / V.G. Leshchenko [i dr.]; pod red. V.G. Leshchenko. – Minsk: Novoye znaniye; M.: INFRA-M, 2013. – 334 s.
4. Mukhina T.G. Aktivnyye i interaktivnyye obrazovatelnyye tekhnologii (formy provedeniya zanyatiy) v vyshey shkole: uchebnoye posobiye / Tatyana Gennadiyevna Mukhina. – N.Novgorod: NNGASU, 2013. – 97 s.
5. Psikhologo-pedagogichni aspekti realizatsii suchasnikh metodiv navchannya u vishchiy shkoli: Navch. posib. / Za red. M.V. Artyushinoy, O.M. Kotikovoy, G.M. Romanovoy. – K.: KNEU, 2007. – 528 s.
6. Samoylov V.O. Meditsinskaya biofizika: uchebnik dlya vuzov / Vladimir Olegovich Samoylov. – SPb.: SpetsLit, 2007. – 560 s.
7. Tkachenko YU.P. Metodika provedennya laboratorno-practichnikh zanyat z kursu "Medichna i biologichna fizika" na osnovi informatsiyno-komunikatsiynikh tekhnologiy [Yelektronniy resurs] / Yuliya Petrivna Tkachenko // Informatsiyni tekhnologii i zasobi navchannya. – 2011. – № 2 (22). – Rezhim dostupu do zhurnalu: <http://www.journal.iitta.gov.ua>.
8. Fitsula M.M. Pedagogika: Navch. posib. / Mikhaylo Mikolayovich Fitsula. – K.: Akademiya, 2005. – 230 s.
9. Medichna i biologichna fizika: pidr. dlya studentiv vishchikh med. zakladiv III-IV rivniv akreditatsii / O.V. Chaliy, YA.V. Tsekhmister, B.T. Agapov ta in.; za red. O.V. Chalogo. – K.: Kniga plyus, 2005. – 760 s.
10. <http://www.quickwiki.com/ru>. Kompyuternaya tomografiya.
11. <http://infomrt.ru/101-cho-to-luchshe-mrt-ili-kt-pozvonochnika.html>
12. Sadoviy M.I. Vibrani pitannya zagalnoi metodiki navchannya fiziki: navchalniy posibnik [dlya stud. f.-m. fak. vishch. ped. navch. zakl.] / Sadoviy M.I., Vovkotrub V.P., Trifonova O.M. – Kirovograd: PP «Tsentriy operativnoi poligrafii «Avangard», 2013. – 252 s.

## УДК 37.013

## ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

**А.М. БУГРА**

*У статті обґрунтовується необхідність індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів (ВТНЗ), схарактеризовано її структуру та систему умінь, необхідних для забезпечення її ефективності. Автором висвітлюються дидактичні методи розвитку умінь самостійної навчальної діяльності студентів при вивченні математичних дисциплін, зокрема, метод «Обмін знаннями», який має вагомий дидактичний та діагностичний складові. Для візуалізації емпіричних даних про індивідуальний рівень розвитку умінь самостійної навчальної діяльності пропонується використовувати метод сітчастих діаграм. На завершення статті автор доходить висновку щодо необхідності дидактичного диференціювання студентів як необхідної умови ефективності індивідуалізації їх самостійної навчально-пізнавальної діяльності при вивченні математичних дисциплін у ВТНЗ.*

**Ключові слова:** самостійна навчальна діяльність, уміння самостійної навчальної діяльності, індивідуалізація, сітчаста діаграма, дидактичні методи, метод «Обмін знаннями».

Системоутворюючою складовою освітніх систем європейських країн є ідея неперервного навчання, оскільки в умовах вибухподібного зростання інформації процес формування професійних якостей та здібностей повинен відбуватися неперервно упродовж життя. «Програма навчання протягом життя» («Life long learning») серед восьми ключових компетенцій, якими повинен володіти кожен європейець, обов'язковою виокремленою навчальною компетенцією — як «здатність та уміння вчитися» [5]. Проблема навчання студентів умінням самостійної навчальної діяльності постає в центрі уваги провідних фахівців-дидактів вітчизняної та зарубіжної вищої школи [2; 4; 6; 7; 8 та ін.]. Ними доведено, що саме самостійна робота має бути не просто важливою формою освітнього процесу в сучасних університетах, а повинна стати його основою, на чому наголошує і прийнятий Верховною Радою 1 липня 2014 року Закон України «Про вищу освіту» [1]. Ця проблема постає найбільш значущою для студентів вищих технічних навчальних закладів (ВТНЗ) урахуванням, що наразі відбувається прискорений розвиток науки, техніки і технологій: «Цей шлях має витоків в накопичених людством природничо-наукових й інженерних знаннях, які щорічно стрімко зростають. Так, у галузі радіоелектроніки сума накопичених знань подвоюється за 10-12 років (а з урахуванням суміжних взаємопов'язаних галузей за 5-7 років, швидкодія сучасних обчислювальних центрів — кожні 18 місяців. Є всі засади вважати, що ця тенденція не тільки збережеться, але й матиме додаткові імпульси для розвитку, поглиблення» [3, с.15]. Ці процеси, безперечно, актуалізують проблему удосконалення самостійної навчальної діяльності студентів ВТНЗ, один із шляхів вирішення якої ми вбачаємо в її індивідуалізації. Урахуванням, що особливістю навчального процесу в ВТНЗ є посиленна увага до вивчення математичних дисциплін (вступ до математичного аналізу, елементи лінійної алгебри та аналітичної геометрії, диференціальне числення, інтегральне числення, функції багатьох змінних та ін.), **метою** пропонованої статті ми окреслюємо висвітлення структури системи умінь самостійної

навчальної діяльності студентів вищої технічної школи та деяких дидактичних методів, орієнтованих на індивідуалізацію процесу їх формування.

У руслі реалізації окресленої мети ми визначаємо складові самостійної навчальної діяльності студентів (рис. 1).

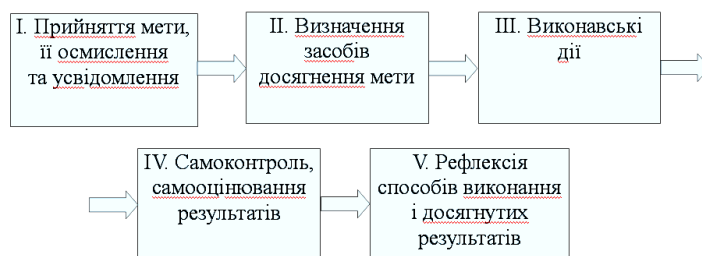
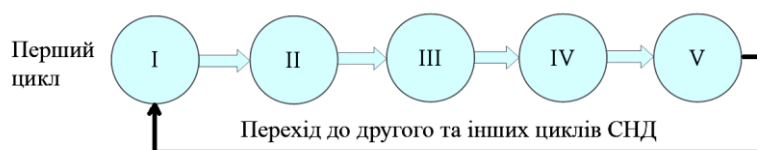


Рис. 1. Структура самостійної навчальної діяльності студента

Відповідно рис. 1. логіка системної самостійної навчальної діяльності (СНД) має вигляд:



Щоб забезпечити успішність усіх етапів самостійної навчальної діяльності студенти повинні досконало володіти системою умінь діяльнісного компонента ключової компетентності «самостійно вчитися» [5]. Ця система сформована нами в результаті теоретичного аналізу досліджень О.В. Малихіна [6], Бурая В.К. [2], Бурака В.І., Матукової Г.І. [8] і може бути презентована у вигляді системи груп умінь:

**Навчально-організаційні вміння (НО).** Студент:

- сприймає і розуміє мету самостійної навчальної діяльності, визначену викладачем (або самостійно);
- самостійно або за допомогою викладача визначає мету СНД, її завдання;
- розуміє цінність часу та вміє його розподіляти, може працювати в різному темпі;
- вміє планувати послідовність виконання завдань СНД;
- вміє зосереджувати увагу на об'єктах СНД;
- розподіляє увагу між різними об'єктами самостійного навчання;
- у залежності від обставин вміє змінювати алгоритм виконання завдань СНД;
- вміє співпрацювати в самостійній навчальній діяльності;
- вміє прогнозувати результати СНД, докладати зусиль для їх досягнення;
- вміє працювати в діаді, групі, колективі при вирішенні завдань СНД.

**Навчально-інформаційні вміння (НІ).** Студент:

- вміє аналізувати й відтворювати потрібну інформацію;
- складає план виконання завдань;
- вміє працювати з друкованими та електронними джерелами інформації; електронними каталогами, оптимально використовувати нові комп'ютерні технології;
- вміє структурувати отриману самостійно інформацію.

**Загальнопізнавальні (ЗП).** Студент:

1. аналізує навчальні об'єкти, розрізняє їх суттєві й несуттєві ознаки;
2. порівнює різні навчальні об'єкти, класифікує, запитує про незрозуміле, невідоме тощо;
3. знаходить відповіді на запитання в різних джерелах інформації;
4. визначає й пояснює сутність поняття, головні ознаки, думку;
5. визначає межі дії засвоєних понять, способів розв'язування задач;
6. установлює й пояснює причинно-наслідкові зв'язки;
7. доводить і спростовує судження;
8. вилучає зайве;
9. ґрунтує і класифікує об'єкти за певними ознаками;
10. узагальнює, робить висновок із теореми, пояснення, тексту тощо;
11. користується прийомами осмисленого запам'ятовування (план, конспект, опорні слова, зіставлення тощо).

**Контрольно-оцінювальні вміння (КО).** Студент:

- розуміє цінність контролю й самоконтролю СНД;
- знає різні способи контролю своєї діяльності за планом, зразком, аналогією, відповіддю,

схемою, прогнозованим результатом;

- оцінює відповідність та ефективність обраних засобів виконання завдання, роботи;
- самостійно використовує прийоми поопераційного й підсумкового контролю за перебігом і результатом виконання завдання;
- знає способи виправлення помилок;
- користується оцінювальними судженнями (інтелектуальними, естетичними тощо).

**Рефлексивно-корекційні вміння (РК).** Студент:

- (1) вдається до самоаналізу й самопізнання себе як суб'єкта учіння;
- (2) прагне усвідомити свої можливості для виконання певної дії;
- (3) виявляє здатність до аналізу й оцінювання способів своєї діяльності;
- (4) уміє оцінювати свої досягнення в різних видах СНД за певними орієнтирами та самостійно;
- (5) позитивно сприймає нові вимоги щодо вдосконалення вміння вчитися (хочу-знаю-можу-працюю самостійно).

**Творчі вміння (Т).** Студент:

- (1) виявляє пізнавальну трудність і вміє сформулювати її як завдання, задачу;
- (2) установлює зв'язки між новими й засвоєними знаннями;
- (3) формулює пізнавальні запитання, проблему;
- (4) уміє переносити знання й способи діяльності, життєвий досвід у нову ситуацію;
- (5) уміє застосовувати аналогію як засіб засвоєння нового;
- (6) уявляє та прогнозує;
- (7) уміє моделювати, комбінувати, проектувати, доповнювати, перетворювати;
- (8) знає сутність і вміє користуватися дослідницькими вміннями;
- (9) уміє знаходити різні варіанти розв'язання задачі, проблеми, порівнювати їх і обирати оптимальні;
- (10) здійснює проектну діяльність.

З метою формування системи структурних компонентів уміння самостійно вчитися студентів вищих технічних навчальних закладів при вивченні математичних дисциплін можна залучати до виконання наступних видів самостійної навчальної діяльності та організовувати контроль за цією діяльністю з використанням наступних методів (табл. 1):

Таблиця 1.

Методи самостійної навчальної діяльності студентів ВТНЗ та форми її контролю

Методи самостійної навчальної діяльності	Методи контролю за самостійною навчальною діяльністю
<b>I. Підготовка до поточних аудиторних занять</b>	
1.1. Вивчення обов'язкової та додаткової літератури, текстів лекцій тощо	1.1. Оцінювання участі в різних видах аудиторних занять
1.2. Виконання індивідуальних домашніх завдань	1.2. Перевірка правильності виконання завдань
1.3. Підготовка до семінарських (практичних, лабораторних) занять	1.3. Оцінювання участі в семінарських (практичних, лабораторних) заняттях
1.4. Підготовка до контрольних робіт та інших форм поточного контролю	1.4. Оцінювання контрольної роботи, індивідуальна співбесіда
<b>II. Пошуково-аналітична робота</b>	
2.1. Пошук (підбір) та огляд літературних джерел за заданою проблематикою	2.1. Обговорення підготовлених матеріалів під час аудиторних занять та індивідуальних співбесід
2.2. Написання реферату (есе) за заданою проблематикою	2.2. Обговорення (захист) матеріалів реферату (есе) під час аудиторних занять та індивідуальних співбесід
2.3. Аналіз наукової публікації	2.3. Обговорення результатів проведеної роботи під час аудиторних занять та індивідуальних співбесід
2.4. Розв'язування задач	2.4. Обговорення розв'язку в аудиторії
2.5. Обмін знаннями по певному розділу навчальної програми з письмовою анотацією запитань і відповідей	2.5. Аналіз та оцінювання якості поставлених запитань, відповідей та анотацій
2.6. Практикум з вищої математики з використанням програмного забезпечення	2.6. Перевірка правильності виконання завдань

2.7. Підготовка і захист навчального проекту

2.7. Обговорення презентації результатів проекту в аудиторії

2.8. Написання курсової роботи  
(за наявності в навчальному плані)

2.8. Захист курсової роботи

**III. Наукова робота**

3.1. Участь у наукових студентських конференціях і семінарах

3.1. Доповіді на наукових студентських конференціях і семінарах

3.2. Підготовка наукових публікацій

3.2. Обговорення з викладачем підготовлених матеріалів, подання до друку

3.3. Виконання завдань у рамках дослідницьких проектів кафедри (факультету)

3.3. Використання матеріалів у звіті з науково-дослідної роботи, їх накопичення в «Портфоліо» навчальної дисципліни

Окреслені вище дидактичні методи будуть більш ефективними, якщо забезпечити індивідуалізацію самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, що передбачає як необхідну умову індивідуалізацію розвитку умінь цієї діяльності. Для визначення індивідуальної траєкторії розвитку умінь СНД в процесі дослідно-експериментальної роботи ми першочергово здійснювали їх діагностування, що забезпечувалося проведенням діагностуючих контрольних робіт, систематичним педагогічним спостереженням, опитуванням студентів, тестуванням тощо. Узагальнені дані щодо рівня розвитку умінь навчально-пізнавальної діяльності студентів опрацьовувались за допомогою методів математичної статистики і візуалізувались у вигляді сітчастих діаграм. Як приклад на рис. 2. презентовані експериментальні дані діагностування рівня розвитку умінь СНД студента першого курсу машинобудівного факультету Криворізького технічного університету Бориса Л. (жовтень, 2013 р.).

На рис. 2. цифрами (балами) 2, 3, 4, 5 позначено рівні сформованості умінь самостійної навчальної діяльності студента:

- 2 — низький;
- 3 — достатній;
- 4 — середній;
- 5 — високий.

Діаграма засвідчує, що рівень сформованості умінь самостійної навчальної діяльності цього студента  $U = 3,00$  (достатній). Візуалізація емпіричних даних дозволяє викладачеві більш наочно побачити, що дидактичні зусилля при організації самостійної навчальної діяльності Бориса Л. повинні спрямовуватися, насамперед, на розвиток навчально-інформаційних ( $U_{HI} = 2$ ), контрольно-оцінювальних ( $U_{KO} = 3$ ) та рефлексивно-корекційних ( $U_{PK} = 3$ ) умінь. Їх сформованість на більш високому рівні постане підґрунтям розвитку творчих умінь (наразі  $U_T = 2$ ).

Як було виявлено в процесі дослідно-експериментальної роботи, для розвитку умінь самостійної навчально-пізнавальної діяльності при вивченні курсу «Вступ до математичного аналізу» зі

студентами-першокурсниками дидактично доцільно використовувати метод «Обмін знаннями». Його мета: формування в студентів умінь здійснювати лаконічний усний та письмовий критично-конструктивний аналіз відповідей однокурсників за розділом (чи темою) вищої математики, опрацьованим самостійно, умінь систематизувати та узагальнювати вивчене; виокремлювати в ньому основне та другорядне; формувати контрольно-оцінювальні та рефлексивно-корекційні уміння.

Підготовка і проведення заняття здійснюється за типом узагальнювального семінарсько-практичного. Студентам попередньо пропонуються завдання теоретичного та практичного характеру. На занятті здійснюється поділ академічної групи на 4-5 підгруп. Кожна з цих підгруп послідовно проходить через три різні категорії:

1. задає запитання;
2. відповідає;
3. усно чи письмово оцінює відповіді інших груп.

Наша практика засвідчує, що письмові відповіді мають більшу педагогічну цінність для викладача, бо окрім інформації щодо суто навчальних досягнень студентів містять досить об'єктивні діагностичні дані про рівень сформованості загальнопізнавальних, контрольно-оцінювальних та

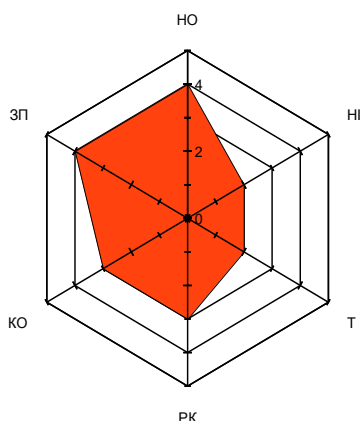


Рис. 2. Сітчаста діаграма розвитку умінь самостійної навчальної діяльності студента 1 курсу Бориса Л. (група МБ-13-1, жовтень 2013 р.).

рефлексивно-корекційних умінь студентів. Зокрема, ці дані були використані нами при розробці рекомендацій студенту Борису Л. щодо подальшої індивідуальної роботи над розвитком умінь СНД.

При перебуванні в кожній з цих категорій кожен студент повинен обов'язково задати одне запитання, скласти анотацію почутого і самому дати якомога більше відповідей на запитання, запропоновані його групі. Для фіксації результатів навчально-пізнавальної діяльності студентам можна запропонувати наступну таблицю:

Таблиця 2.

Прізвище, ім'я студента	Складність запитання	Повнота відповіді	Правильність відповіді	Що неправильно? Доповнення, зауваження
1.				
2.				
...				

Використання методу «Обмін знаннями» найбільш доцільне на першому курсі, адже за отриманими в процесі дослідно-експериментальної роботи емпіричними даними 26,3% студентів-першокурсників мають низький рівень сформованості умінь самостійної навчальної діяльності; 34,6% — достатній; 29,2% — середній і тільки 9,9% — високий, що припускає можливість розвитку їх творчих умінь. Як уже зазначалося, перевагами цього методу є дидактична доцільність та діагностична інформативність. Апробація засвідчила, що у комплексі з іншими дидактичними методами, висвітлення яких потребує окремої публікації, його використання сприяє підвищенню мотиваційних настанов студентів, розвитку загальнопізнавальних, контрольних-оцінювальних та рефлексивно-корекційних умінь, а також позитивно впливає на рівень їх знань з вищої математики.

Підсумовуючи, зазначимо, що в реальному навчальному процесі забезпечити абсолютну індивідуалізацію самостійної навчальної діяльності студентів досить проблематично, тому є сенс у подальшому пошуці шляхів дидактичного диференціювання студентів за типологічними групами. Цей напрям ми вважаємо перспективним у наших майбутніх дидактичних розвідках.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту», прийнятий 1 липня 2014 р. №1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Буряк В.К. Умови і засоби самоосвіти студентів / В. Буряк // Вища школа. – 2002. – №6. – С.18-36.
3. Зиньковский Ю. Креативность — фрактал современной парадигмы высшего технического образования / Ю. Зиньковский // Высшее образование Украины. – 2007. – №3. – С.14-26.
4. Кічук Н.В. Компетентність саморозвитку майбутнього фахівця: особистісно-орієнтовані технології у вищій школі / Н.В. Кічук // Науковий вісник Миколаївського державного університету: збірник наук. праць. – 2006. – Вип.12. – Т. 1. – С. 80-87. – (Серія: Педагогічні науки).
5. Ключові компетентності для навчання протягом життя — Європейська довідкова рамка (Затверджена рекомендацією Європейського парламенту та Європейської ради про ключові компетентності для навчання протягом життя (2006/962/ЄС)) // Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручник / О.Я. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – С. 461-470.
6. Малихін О.В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія / О. В. Малихін. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – 307с.
7. Сулим І.Ф. Методологічні засади організації самостійної роботи студентів педагогічних коледжів США / І.Ф. Сулим // Наукові записки. – В.: Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського, 2005. – № 15. – С. 116-119. – (Серія: Педагогіка і психологія).
8. Теорія і практика організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів: монографія. / [ред. проф. О.А. Коновала]. – Кривий Ріг: Книжкове видавництво Киреевського, 2012. – 380 с.

## CITED LITERATURE

1. The Law of Ukraine «On Higher Education», adopted on 1 July 2014 y. №1556-VII [Electronic resource] // Mode of access: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. [in Ukrainian].
2. Buryak V. K. Terms and means of students' self-education / V. Buryak // Higher School. – 2002. – № 6. – P.18-36. [in Ukrainian].
3. Zinkovskiy Yu. Creativity – fractal modern paradigm of higher technical education / Yu. Zinkovskiy // Higher Education of Ukraine. – 2007. – №3. – Pp. 14–26. [in Russian].
4. Kichuk N.V. Self-development competence of future specialist: person-oriented technologies in higher school / N. Kichuk // Science Bulletin of Mykolayiv State University: digest of scient. works. –2006. – Issue 12. – Vol. 1 – P. 80–87. (Series Pedagogical Science) [in Ukrainian].
5. Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Frame (Approved by the recommendation of the European Parliament and the Council on key competences for lifelong learning (2006/962/EU)) // O. Savchenko. Didactics of primary education: a textbook / O. Savchenko. – Kyiv: Gramota, 2012. – P. 461–470. [in Ukrainian].
6. Malykhin O. Organization of independent learning activity of students of higher educational institutions: Theoretical aspects: monograph / A. Malykhin. – Kryvyi Rig: Vydavnychiy dim, 2009. – 307 p. [in Ukrainian].
7. Sulym I.F. Methodological principles of students' independent work at pedagogical colleges in the USA / I. Sulym // Research notes. – Vinnytsia: Vinnytsia State Pedagogical University named by M. Kotsiubynskiy, 2005. – № 15. – P. 116–119. – (Series: Pedagogy and Psychology). [in Ukrainian].
8. The theory and practice of organizing independent learning activity of students in higher education: a monograph / [ad. Professor O. Konovall]. – Kryvyi Rig: Publ. house of Kyrieievsky, 2012 – 380 p. [in Ukrainian].

## ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ СТУДЕНТАМИ

УДК 378.162.33

### THE PRACTICAL TEACHER'S VIEW: WEB-QUEST - POTENTIAL COMPONENTS OF ELECTRONIC TEXTBOOKS?

L. KARTASHOVA, O. DANYLIUK

*У статті розглянуто проблему педагогічної інноватики, яка вказує на потребу змін змісту, форм, методів і засобів навчальної діяльності. Детально розкрито актуальність оновлення підручників. Авторами запропоновано структуру інноваційного електронного підручника, складником якого є Веб-квести – засіб, застосування якого спрямовується на підвищення мотивації до навчання та самонавчання, розвитку творчого підходу та виконання проблемних завдань.*

**Ключові слова:** навчання, навчальний процес, студент, підручник, електронний підручник, електронні ресурси, мотивація, інновації, Веб-квест.

**Introduction.** Objective, socially-predetermined processes of transition to information society require the introduction of innovative methods of teaching and learning that will provide competitive education system of Ukraine. Experience, accumulated in the process of informatization of education and educational research results show that the use of information technology (IT) in education has a positive effect on learning outcomes at all levels.

In the process of reforming the system of education in Ukraine there is a significant expansion of educational innovation, which requires a change of content, forms, methods and means of training activities. A fundamentally new problem state quality education management is generated by increasing variability of education caused dramatic change that, in recent years, take place in social, political, economic and educational foundations of society.

Analysis of the current state and trends of the society development as a whole system does not allow a clear and unambiguous prediction of further development of training system (TS), but is quite clear that its structure and components comply with the most social, scientific and technological objectives, conditions of society development and the needs of the education system as a whole.

**The main part.** At the time, A.M. Pyshkalo [7] suggested to consider the methodological TS as a set of five hierarchically subordinate components: teaching objectives, its contents, methods, means and organizational forms.

Desperate dynamics in science and technology indicates that the current maximum possible achievement of planned teaching objectives, development and formation of key competencies of teaching subjects is impossible without updating TS, ie, its components, by most overthought and appropriate use of IT [2]. Significant experience of using IT as a component of teaching environment was accumulated in the United States, Canada, France, Bulgaria and Japan. Even different approaches to organization and content in the context of the student at the computer, received outcomes are similar for the main features of the teaching process [1; 3; 4; 5].

This work will focus on teaching means – textbooks whose problem of updating is very acute in TS. Psychologists and educators point out to that «a textbook should reflect the current level of science and provide the needs of national education, the connection between theory and practice. It should be written in simple and clear language, distinctly formulate the definitions, rules, laws, illustrations, diagrams, pictures, highlight important material with special type. Its decoration is also significant. In teaching process a textbook performs the following functions [6]:

- training – that is to provide mastering of a certain amount of systematized knowledge by the students forming their cognitive abilities and skills;
- educational – provides the formation of ideology, moral, aesthetic and other qualities of the individual student;
- improving – help the perceptual, mnemonic, mental, speaking and other abilities of students;
- managing - programming is a particular type of training, its methods, forms and means and methods of knowledge application in different situations;
- researching - encourages students to solve problems independently, teaching the methods of scientific study».

The need to solve complex scientific-methodological and scientific-pedagogical problems of creating a common information-educational teaching environment, with respective adaptation to the personal abilities of students led to the relevance of the development and use of innovative electronic books.



More recently, after years of unsuccessful attempts, American experts informed the advent of a new era and that the electronic textbook period was finally at hand. The California Governor Arnold Schwarzenegger declared: «It is pointless and expensive to look through traditional hard covers when the information is now so readily available in electronic form.» As long ago, as in 2012 he announced the Plan of e-book development for students of California – the initiative began with the books in mathematics and science [8].

The very first e-books were submitted as text files in various formats, often they were PDF copies of printed text. They could be read from the monitor screen and, if necessary, printed. Modern innovative versions of e-books often include video lectures; visual material in the form of multimedia; options that allow the imitation of practical work; programs that allow students to perform the necessary calculations, make diagrams, analyze dependence in the form of dialogue; immediate «feedback» and more. Such books can be distributed both through electronic media and spread over the Internet.

The emergence of e-books developed on the basis of Internet resources is aimed at fully ensure the availability of knowledge, the development of intellectual and creative abilities of students based on the individualization of learning, the intensification of the training process and so on. Such e-books are very different and vary in content and method of presentation of educational material. Their main quality is that they become the most popular and accessible ones to the public.

Today, to create e-books the developers use not only specialized system programs such as SunRav BookEditor, Ebook Edit Pro, ChmBookCreator, but also Internet resources, such as systems for the development of websites, blogs and more.

In order to enhance motivation and performance of individual work we see the appropriate use of Web-quest as a component of the electronic textbook. Web Quest (Web-quest) refers to active teaching methods, where the key means is the Internet resources. It can be used to perform tasks of varying degrees of problem complexity - projects with elements of role-playing game. Independent work of students is aimed at ensuring the formation of personal skills to organize activities and to plan its results. Using Web-quest diversifies it, becoming more dynamic and motivated.

It should be noted that the first project of such a model was suggested by T. B. Dodge and March in 1995. In recent times, Web-quest is one of the most popular and modern forms of education available Internet technologies - teachers around the world use it as a way to effectively use the Internet in the classroom. Web-quests can be used for the creation and strengthening interdisciplinary connections in order to study a particular topic (various topics) or a solution to educational problems.

For teachers implementation of Web-quest in e-book creates an opportunity:

- reinforcement of teaching process by innovative means and forms of education;
- formation of motivational component of teaching students;
- the students individual work as a classroom and at a distance;
- tracing each individual and the group as a whole;
- providing tutorials and assistance (on-line and off-line);
- use free software electronic resources internet as innovative teaching means;
- creation of an electronic bank of outcome of students and their public discussion and evaluation (on-line and off-line).

For students the implementation of Web-quest in e-books will allow:

- increase the motivation to:
  - study of the discipline;
  - use of IT in educational activities;
  - to achieve the best learning outcomes;
- forming of abilities:
  - creativity, organizing and summarizing information;
  - drawing conclusions;
- learn to use the Internet information space for their own activities.

The basis of this method can be assigned to both individual and group (with distributing roles) activities of students. The result of the work can be presented as created web site, web-page, e-presentations, e-booklet, etc.. The technology of Web-Quest promotes efficient formation of a number of competencies of students:

- self-learning and self-organization;
- skills to work in a team (planning joint activities, distribution of functions, mutual assistance and mutual control);
- ability to find some methods of solving the problem situation, find out the most appropriate option and justify its own choice;
- knowledge and skills to use IT to quickly and correctly finding the necessary information material, designing the results in electronic format, etc.);
- public speaking skills (on-line and off-line);
- according to the period of performance one can provide two types of Web-quests for:

- short-lived performance;
- continuous operation.

Short-lived Web-quests (there may be more than one) can be developed with the expectation of performance within one - three classes. The purpose of such Web-quests is deepening and integration of knowledge. In its turn, the long-term web-quests should be planned for implementation during the semester or the entire academic year. The purpose of their use is broader - deepening and transformation of obtained knowledge.

Web-quests are also distinguished by [9]:

- substantive content: monopjects and interdisciplinary;
- type of tasks performed by the participants: retelling tasks, compilation tasks, mystery tasks, journalistic tasks, design tasks, creative product tasks, consensus building tasks, persuasion tasks, self-knowledge tasks, analytical tasks, judgment tasks, scientific tasks.

We have developed and suggested the structure of innovative electronic textbook that includes Web-quests: short-lived performance (to sections and specific topics); long-lived (up to several topics chapters of the textbook, and interdisciplinary); by the subject content (to specific topics, chapters of the textbook), the type of tasks (up to several topics chapters of the textbook, and interdisciplinary).

The developer of Web-quest B. Dodge, defined kinds of tasks for Web-quests with the direction to [8]:

- Self-cognition - any aspects of the study of personality.
- Compilation - transformation of the format information from different sources. For example, a recipes book making, virtual exhibitions, time capsules, culture capsules.
- Creative tasks - creative work in a certain genre (creating plays, poems, songs, video, etc.).
- Analytical task - search and organizing the information.
- Detective story, puzzle, mysterious story - forming conclusions based on conflicting evidence.
- Consensus - a resolution on the actual problem.
- Estimation – putting a ground of the certain point of view.
- Journalistic investigation - an objective presentation of information (distribution of the opinions and facts).
- Persuasion – persuasion of somebody on other side of opponents or neutrally minded people.
- Research - the study of various phenomena, discoveries, facts on the basis of unique on-line sources.

Web-quests, as the developer found out are the most effective to work in minigroups, but there are Web-quests which are designed for individual students.

Before you immerse students in the problem of the future project, the teacher has to analyze and select Internet resources among the suggested e-textbooks and organize them according to the problem, every single group is working at. Later the teacher formulates the problem, provides instructions as for the use of information sources, explains the form in which the submitted and final result has to be given and reports the criteria and parameter estimation of Web-quest.

Each Web-quest of the electronic textbook should contain the following components.

1. Objective.
2. Type of Web-quest.
3. The list of competencies, the formation of which is directed Webquest (participant should know, be able, have the skills).
4. Characteristics of the roles of participants.
5. Tasks for each role.
6. A list of recommended sources to use.
7. The list of resources recommended to design and demonstration of the results.
8. Report of the form (presentation) by each participants.
9. Criteria of evaluation results (mean sufficient, creative and high).

Training teachers to use Web-quest as a component of the electronic textbook provides:

1. Development of Web-quest Project based on preset conditions in electronic textbook.
2. Solving a number of organizational problems that affect the time deadlines, the use of recommended books and electronic resources suggested in electronic textbooks, Web sites templates and so on.
3. Structure formation conclusion which summarizes the experience that will be gained by participants during independent work.
4. Formulation of rhetorical questions that stimulate the activity of participants to continue personal research in the future.

One can distinguish the following stages of participants to independent work at Web- quests:

1. Introduction.
2. Defining the roles of participants, clarifying the goals, reviewing of the scenario, the constructing of the previous work plan.

3. Clear defining the final result of independent work. It can be: the problem to be solved; the real defined position that needs to be seriously protected; series of questions that need to be answered – i.e. activities which should be aimed at processing and presenting the results on the basis of information collected.

4. Annotated list of information sources needed to complete the task: on paper and/or electronically; links to Internet resources on the topic.

5. A detailed description of the procedure of independent work of each participant.

The activity of participants consists of stages:

1. Introduction to the topic and problem of Web-quest.

2. Retelling – demonstration of understanding the topic based on presentation materials from various sources in a new format: the creation of presentations.

3. Initial stage (team). Introduction to the basic concepts of the chosen topic. Role in the team division.

4. Introduction to the tasks of the selected role.

5. Role stage - individual work of each participant for the common result. Participants simultaneously, according to the selected roles, perform tasks, exchange materials to achieve a common goal.

6. Search of report form and developing its structure (Web-site, Web-page, e-presentation, booklet, etc.).

7. The final stage. Formulation of conclusions and suggestions developed on the basis of the study results.

8. Presentation of Web-quest.

**Conclusion.** Web-quest as a component of the electronic textbook is available to perform independent work by students with a focus on the development of their cognitive and research abilities. This innovative technology is transforming IT into a universal means, which facilitates the effective use of learning material, the formation of appropriate competencies and motivation to acquire knowledge.

#### CITED LITERATURE

1. Educational system of Portugal has overtaken the United States and Russia. [Electronic resource] // Website Ltd. «WFD-Media.» Education \ Education Abroad \ Useful to know about education abroad \ 2. Educational system of Portugal has overtaken the United States and Russia?. – Mode of access: <http://www.ucheba.ru/abroad-article/10626.html> (22:23 11.08.2009).

2. Kartashova L.A. Modern IT devices, its characteristics and perspective of using it at school / L.A. Kartashova, T.M. Kartashova. – Magazine «The computer in school and in family», 2013. – P.33-38.

3. Pavlova T.L. Problems of training and retraining of teachers of Japanese school: traditions and modernity [Electronic resource] / T.L. Pavlova // Siberian teacher. – Mode of access: [http://www.sibuch.ru/1\\_11-01/pavl.htm](http://www.sibuch.ru/1_11-01/pavl.htm) (3:30 17.10.2009g).

4. Piskunova E.V. Preparation of teacher for ensuring modern quality of education for all the people: the experience of Russia: Recommendations from the researches / E.V. Piskunova ; [ed. Acad. G.A. Bordovsky]. – St. Petersburg .: Publ Herzen RSPU, 2007. – 79 p.

5. Distance Learning system at University of Akron (USA) [Electronic resource] // Website of Microsoft Corporation. – Mode of access: <http://www.microsoft.com/Rus/Casestudies/CaseStudy.aspx?id=26> (12:30 12. 02. 2009g).

6. Psychology and pedagogy. Basic of pedagogy [Electronic resource]. – Mode of access: [http://subject.com.ua/psychology/psyho\\_pedagog/89.html](http://subject.com.ua/psychology/psyho_pedagog/89.html).

7. Pyshkalo A.M. Methodical system of teaching geometry in primary school: the author's report on the monograph «Methods of teaching geometry in primary school», representative on Doctor. ped. Sciences / A.M. Pyshkalo. – M., 1975.

8. Johnson Tim. Electronic textbooks: set to take over? [Electronic resource] / Tim Johnson. – Mode of access: <http://www.universityaffairs.ca/electronic-textbooks-set-to-take-over.aspx>.

9. WEBQUEST. What is a web-quest? [Electronic resource]. – Mode of access: <http://myenglish2012.ru/web-quest>.

УДК 378.013-047.22

## РЕАЛІЗАЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ПІДГОТОВКОЮ МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

**І.І. ДРАЧ**

*У статті проаналізовано організаційно-педагогічні умови здійснення компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи. Розкрито можливості використання ідеї інтеграції знань під час професійної підготовки майбутніх фахівців. Подана характеристика засобів реалізації контекстного навчання, форм і методів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Проаналізовано сутність рефлексивних процесів як основи ефективності формування професійної компетентності студентів, можливостей використання андрагогічної моделі навчання.*

**Ключові слова:** компетентісний підхід, професійна підготовка, зміст навчання, інтеграція знань, форми організації навчальної діяльності, контекстне навчання

**Постановка проблеми.** Вхідження вітчизняної освіти у світовий освітній простір, зокрема, участь України в Болонському процесі актуалізує ідеологію компетентісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців, зумовлює необхідність розгортання компетентісно орієнтованих педагогічних і управлінських технологій.

У ході проведеного нами дослідження [2] було розроблено теоретичні основи та апробовано

модель системи компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи. Згідно із запропонованою моделлю однією із складових організаційно-технологічного забезпечення управління компетентісно орієнтованою професійною підготовкою майбутніх викладачів було визначено умови ефективності даного виду управління.

Визначення комплексу умов компетентісно орієнтованого управління, до яких нами віднесено нормативно-правові, управлінські та організаційно-педагогічні, здійснювалося з урахуванням вимог суспільства та особистості до результату підготовки магістрантів педагогіки вищої школи, наукових досягнень у галузі вищої освіти і педагогічного менеджменту [1; 3–12], а також специфіки цього виду управління.

Нормативно-правову основу управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи складають документи державного та галузевого рівнів, стандарти вищого навчального закладу. Управлінські умови передбачають розроблення та використання моделі системи управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи. Організаційно-педагогічні умови забезпечують наукове обґрунтування змісту професійної підготовки, оптимального співвідношення змісту, форм і методів навчання, теорії і практики, врахування індивідуальних потреб і запитів студентів.

Комплекс організаційно-педагогічних умов реалізації компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи містить: інтеграцію знань; організацію контекстного навчання; активізацію навчально-пізнавальної діяльності та стимулювання самостійної роботи студентів; узгодженість між змістом професійної підготовки, її технологічним та науково-методичним супроводом; створення рефлексивного середовища як основного чинника професійно-особистісного розвитку магістрантів; використання андрагогічної моделі навчання.

*Мета статті* полягає в аналізі реалізації організаційно-педагогічних умов компетентісно орієнтованого управління при підготовці магістрантів педагогіки вищої школи.

Завданнями статті є розкриття можливостей використання ідеї інтеграції знань при здійсненні професійної підготовки майбутніх фахівців; характеристика засобів реалізації контекстного навчання, форм і методів активізації навчання; аналіз сутності рефлексивних процесів як основи ефективності формування професійної компетентності студентів та можливостей андрагогічної моделі навчання.

#### **Виклад основного матеріалу**

Проаналізуємо засоби реалізації визначених нами організаційно-педагогічних умов компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи на прикладі ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».

Узагальнення результатів проведеного аналізу наукових джерел [3; 4; 8] дало змогу зробити висновок про те, що створення у свідомості студентів інтегрованої системи знань, умінь та уявлень про навколишню дійсність є необхідною умовою сучасної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі.

Прикладом використання ідеї інтеграції знань при здійсненні професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи слугувало застосування методу проектів, який дав змогу актуалізувати наявні в студентів знання і навички з різних дисциплін. Проект – засіб перетворення дійсності, який характеризується рівнем активності проектантів, потребами в ресурсах і результатами. Педагогічний проект – комплекс дій студентів, які спрямовані на створення творчого продукту.

Усі проекти, в яких брали участь магістранти, можна розділити таким чином:

- за домінуванням у проекті діяльності: дослідницький, пошуковий, творчий, рольовий, прикладний (практико-орієнтований), ознайомлювальний та ін.;
- за предметно-змістовими галузями: монопроекти (в межах однієї предметної галузі), міжпредметні;
- за кількістю учасників і характером контактів у проекті: індивідуальні, групові, колективні, міжнародні та ін.;
- за тривалістю виконання проекту: короткострокові, довгострокові та ін.

Використання методу проектів у професійній підготовці магістрантів педагогіки вищої школи порівняно з традиційними методами мало низку переваг: 1) процес навчання студентів був максимально наближеним до практики; 2) студенти нагромаджували досвід включення в самостійну професійну діяльність; 3) суб'єкти навчання були поставлені перед необхідністю знаходити й приймати оптимальні рішення; 4) відбувалося творче засвоєння необхідної інформації.

Вибір тематики проектів у різних ситуаціях опанування студентами фаховими дисциплінами був різноманітним. В окремих випадках тематика визначалася з урахуванням складності конкретної теми модуля та природних професійних уподобань, інтересів і здібностей студентів. В інших – тематика проектів, особливо призначених для позааудиторної діяльності, була запропонована самими студентами. Так, із запропонованої тематики проектів з дисципліни «Формування професійної компетентності майбутніх фахівців» найбільший інтерес у магістрантів виявився до проектів «Сутність

і специфіка професійної педагогічної діяльності викладача вищої школи» та «Професійно-особистісні якості викладача вищої школи».

Для визначення тематики та відбору проектних завдань нами було рекомендовано викладачам скористатися класифікацією проектів (табл. 1) відповідно до особливостей конкретної фахової дисципліни.

Таблиця 1

Класифікація проектів	
Основа класифікації	Типи проектів
За характером використовуваних умінь	дослідницький; організаторський; комунікативний; пізнавальний; ігровий; прогностичний; виховний; методичний; інформаційний
За рівнем самостійності виконання	виконуваний сумісно з викладачем; виконуваний сумісно з викладачем та іншими студентами; виконуваний сумісно з іншим студентами; виконуваний самостійно
За місцем виконання	аудиторний; позааудиторний; частково у навчальний і позанавчальний час.
За кінцевим результатом (продуктом)	План; програма; модель; звіт; доповідь

Проектна діяльність студентів під керівництвом викладачів реалізовувалася і в позанавчальний час у рамках залучення до роботи створеної в Університеті Лабораторії управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Результати виконаних студентами проектів, представлені у вигляді письмових доповідей, моделей, звітів, програм, оформлювалися у «порт фоліо» – папці навчальних досягнень, яка використовувалася ними у ході професійної підготовки.

Активізація навчально-пізнавальної діяльності магістрантів педагогіки вищої школи у ході професійної підготовки передбачала використання відповідних форм і методів навчання, проблемних ситуацій в їх предметній та соціальній неоднозначності та суперечливості, діалогізацію навчання.

В якості провідної форми навчання для формування когнітивного компоненту професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи в процесі вивчення ними фахових дисциплін застосовувалася лекція, що було зумовлено як відсутністю сучасних підручників та посібників з окремих фахових дисциплін, так і можливістю викладача донести до студентів результати власних, «найсвіжіших» наукових досліджень.

Андрагогічна модель навчання, яка використовувалася під час професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи, передбачала проведення лекцій за участю студентів, проблемних лекцій, лекцій-дискусій, лекцій-конференцій.

У ході проблемної лекції знання та способи діяльності не передавалися студентам у готовому вигляді, а набувалися ними в процесі творчої самостійної діяльності через створення і вирішення проблемних ситуацій. Для цього лекційний матеріал розподілявся на декілька відносно самостійних частин (блоків), кожна з яких містила певну проблемну ситуацію. Формулювання проблеми, її комплексний аналіз призводив до пошуків можливих шляхів її вирішення.

Під час лекційного заняття обговорювалися наявні та перспективні засоби розв'язання поставленої проблеми, робилися висновки щодо оптимальності таких засобів у конкретних умовах. Так, наприклад, у ході лекції «Поняття феномену діяльності та її моделювання» з дисципліни «Моделювання діяльності фахівця» в якості проблемної ситуації було визначено обґрунтування необхідності моделювання професійної діяльності майбутнього фахівця. Для цього запропоновано виокремити сутнісні характеристики моделі як науково-практичного феномену, проаналізувати нормативні документи, в яких представлена модель діяльності фахівця. У ході лекції за участі студентів формулювався висновок про актуальність впровадження компетентнісного підходу у підготовку фахівців; доцільність опису вимог до діяльності фахівця, представлених в якості моделі, у термінах компетентності та компетенцій.

Таким чином, за допомогою використання системи проблемних ситуацій як одиниць роботи викладача та студента реалізовувалося контекстне навчання [1], яке забезпечувало трансформацію навчальної діяльності студента у професійну з поступовою зміною пізнавальних потреб і мотивів, цілей, вчинків і дій, засобів, предмета та результатів на професійні; створювало психолого-педагогічні та дидактичні умови для постановки студентом власних цілей та їх досягнення, для руху його діяльності від навчання до праці. Це супроводжувалося розвитком мислення студентів, організацією діалогічного спілкування, виникненням системи інтелектуальних і соціальних відносин, в яких студент формувався як професіонал.

Лекція за участю студентів організовувалася як активне, вільне і відкрите обговорення її питань. Схема такої лекції не просто пропонувалася викладачем, а створювалася спільно зі студентами. У ході лекції кожний мав можливість відчутти себе і педагогом, і студентом. Це давало змогу студентам

актуалізувати наявний досвід та здобуті знання, обмінятися досвідом зі студентами-колегами. Найбільшою популярністю серед магістрантів педагогіки вищої школи користувалася лекція-дискусія як один з її видів. Так, у ході лекції «Структурний аналіз педагогічної компетентності» з дисципліни «Формування професійної компетентності майбутніх фахівців» була організована дискусія щодо необхідності формування у ході професійної підготовки ключових компетентностей та основних професійно значущих якостей викладача вищої школи. Доцільність широкого використання методу дискусії у навчанні дорослих, на нашу думку, обумовлена тим, що студенти, ґрунтуючись на власних знаннях і життєвому та професійному досвіді, можуть не лише обґрунтувати, а і відстоювати власну думку, наводячи приклади із життя. Проведення лекцій-дискусій також впливало на розвиток комунікативних якостей студентів, їх вміння коректно вести діалог.

При проведенні лекцій-конференцій студентам завчасно повідомлялися тематика і мета такого заняття, формулювалися проблеми і задачі, які потребують вирішення, створювалися міні-групи (по 2–4 особи) та розроблялися програми дослідження для кожної з них. Так, при проведенні лекції-конференції «Наукові погляди на компетентність особистості» з дисципліни «Формування професійної компетентності майбутніх фахівців» магістранти педагогіки вищої школи робили доповіді за своїми науково-дослідними розробками за даною темою. Використання лекцій-конференцій формувало науково-дослідну компетентність магістрантів, готувало їх до виконання магістерського дослідження.

Формування діяльнісного та особистісного компонентів професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи відбувалося переважно у процесі проведення семінарських та практичних занять, диференційованої самостійної роботи. Під час цих занять, як і під час лекцій, особливу увагу було приділено організації квазіпрофесійної діяльності магістрантів, яка використовувалася для засвоєння способів майбутньої професійної діяльності шляхом застосування проблемних педагогічних ситуацій та імітаційних ігор. Для цього на семінарських заняттях широко використовувався кейс-метод.

Кейс – це спеціально підготовлений навчальний матеріал, що містить структурований опис ситуацій, які запозичені з реальної практики. Ситуації обговорюються під час відкритої дискусії, що сприяє виробленню у майбутніх фахівців навичок прийняття рішення. Кейс завжди моделює конкретну професійну ситуацію. Так, при проведенні семінарського заняття на тему «Структурний аналіз педагогічної компетентності» з дисципліни «Формування професійної компетентності майбутніх фахівців» використовувалися відео-кейси, записані самими студентами, з проблемними ситуаціями, в яких вони опинялися при здійсненні педагогічної діяльності. Після перегляду відео-кейсів викладачем пропонувалися для обговорення студентами такі проблемні питання:

Які проблеми при проведенні заняття Ви помітили?

Яка Ваша думка з приводу виникнення проблемної ситуації?

Чи типова така ситуація у вищому навчальному закладі?

Чи траплялася така ситуація з Вами?

Які шляхи вирішення цієї проблеми?

Викладачем стимулювалася пропозиція різних думок, які спрямовувалися у потрібний контекст.

Використання кейс-методу давало змогу вирішити комплекс таких завдань:

- перетворення й інтеграцію знань, отриманих студентами під час вивчення окремих тем, використання їх для розв'язання практичних завдань;
- концентрування уваги на конкретних професійних завданнях, умовно виділених із усього різноманіття проблем реальної професійної діяльності;
- здійснення аналізу, оцінки й коригування прийнятих рішень у ході розв'язання конкретної проблеми;
- формування професійно значущих якостей (комунікативності, емпатійності, тактовності, емоційної зрілості, рефлексивності та ін.) магістрантів педагогіки вищої школи;
- підвищення інтересу студентів до навчальних занять, спонукання їх до самовдосконалення.

У ході проведення семінарських занять також використовувалася технологія «малих груп» – спільної розумової діяльності груп студентів чисельністю від 3 до 10 осіб, які розв'язували професійно-значущі завдання або проблеми. Групова робота магістрантів полягала у продукуванні колективного мислення, що ініціювала використання комунікацій між членами групи, поділ «повноважень», обговорення, рефлексію тощо. Дана технологія давала змогу розподіляти працю, використовувати механізм змагання. Унаслідок цього отримувався синергетичний ефект, який полягав у тому, що результати роботи групи перевищували просту суму результатів роботи її окремих членів.

Особливості технології «малих груп» давали змогу використовувати її не тільки як засіб досягнення навчальних цілей, але й з метою відпрацювання умінь співробітництва студентів, їх комунікативних навичок тощо. При цьому групова робота давала змогу магістрантам активно використовувати не лише власні ресурси, а і ресурси інших учасників, формуючи здатність самоорганізації групи як системи.

Обов'язковою умовою ефективного використання даної технології була якісна рефлексивна робота викладача й студентів на етапі завершення групової роботи. Рефлексивному аналізу підлягали

не тільки результати діяльності груп, але й процес колективної роботи: як група шукала спосіб рішення, які проблеми й труднощі в процесі групової взаємодії виникали, яким чином враховувалися різні точки зору учасників і вироблялася колективна думка, яким був внесок кожного учасника в результати групи тощо.

Слід відмітити, що рефлексивні процеси були основою ефективності формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи, як і ефективності застосування активних форм професійної підготовки, спрямованих на активізацію процесів самоорганізації. Актуалізація процесів самостереження, самоаналізу, самовипробовування, самооцінки, саморегулювання, самостимулювання у студентів призводило до створення рефлексивного середовища як умови компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи.

Для забезпечення систематичної диференційованої самостійної роботи студентів у ході експерименту було розроблено навчально-методичне забезпечення для дисциплін навчального плану підготовки магістрантів, особливе значення в якому надавалося завданням для самостійної роботи та методиці оцінювання їх виконання. Обов'язковою вимогою, якій мали відповідати завдання для самостійної роботи студентів, було визначено їх творчий характер.

Важливим аспектом, на якому акцентувалася увага викладачів у ході професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи, було використання «ситуації успіху», коли ненав'язливо створювалася така навчально-виховна ситуація для студента й так організовувалася його діяльність, щоб він досяг успіху в запропонованій ситуації.

Фасилітативність позиції педагога [7] як важлива характеристика організаційно-педагогічного супроводу компетентісно орієнтованого управління полягала у підтримці та допомозі студентам на шляху їх професійно особистісного розвитку, що забезпечувалося організацією демократичній взаємодії зі студентами як у навчальний, так і позанавчальний час.

**Висновки.** Як показали отримані у ході дослідження результати [2], впровадження моделі системи компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи мало позитивний вплив на зростання рівня професійної компетентності студентів, задоволеності ними умовами підготовки у вищому навчальному закладі до майбутньої професійної діяльності, підвищення ефективності управлінської діяльності керівників вищих навчальних закладів.

Реалізація організаційно-педагогічних умов даного виду управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи слугувала актуалізації та підтримці творчої, дослідницької діяльності студентів; побудові змісту дисципліни як процесу реалізації професійно-особистісного розвитку студентів; використанню андрагогічних принципів навчання; вдосконаленню існуючих та розширенню кола творчих, пошукових, інтерактивних методів навчання; організації конструктивного зворотного зв'язку та створенню рефлексивного середовища.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2010. – 336 с.
2. Драч І. І. Теоретико і методичні засади управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / І. І. Драч. – К., 2013. – 485 с.
3. Клепко С.Ф. Интегративна наука і поліморфізм знання / С.Ф. Клепко. – Київ-Полтава-Харків: ПОПОПП, 1998. – 360 с.
4. Козловська І.М. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика: монографія / І.М. Козловська; [под ред. І.М. Козловської та Я.М.Кміт]. – Львів: Сполом, 2004. – 244 с.
5. Компетентісна освіта: від теорії до практики. – К.: Плеяди, 2005. – 120 с.
6. Коротаєва Е. В. Педагогика взаимодействия в образовательном процессе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. В. Коротаева. – Екатеринбург, 2000. – 38 с.
7. Лушин П.В. Так ли далека личностно ориентированная перспектива в образовании? / П.В. Лушин // Післядипломна освіта в Україні. – 2012. – № 2'2012 (21). – С. 37– 41.
8. Мариновська О. Моделювання навчальних занять на інтегрованій основі / О. Мариновська, Г. Бабійчук. – Івано-Франківськ, 2002. – 136 с.
9. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб.пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
10. Петров А.Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров: дис. ... докт.пед.н.: 13.00.08 / А.Ю. Петров. – Нижний Новгород, 2006. – 421 с.
11. Родигіна І.В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання / І.В. Родигіна. – Х.: Видавнича група "Основа", 2005. – 96 с.
12. Сисоєва С.О. Освітні технології: методологічні аспекти / С.О. Сисоєва // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український щорічник. – Київ-Ченстохова, 2000. – С. 351–367.

#### CITED LITERATURE

1. Verbitsky A. A. Personal competence and approaches in education / A. A. Verbitsky, O. G. Larionova. – Logos, Moscow, 2010. – 336 p. [in Russian]
2. Drach I. Theoretical and methodological foundations for the formation of professional competence management graduate pedagogics: dis. Dr. ... ped. sciences: 13.00.06 / I. Drach. – Kyiv, 2013. – 485 p. [in Ukrainian]
3. Klepko S. F. Integrative Science and polymorphism knowledge / S. F. Klepko. – Kyiv-Kharkiv-Poltava: POIPOPP, 1998. – 360 p. [in Ukrainian]
4. Kozlovsky I. M. Problems of integration in modern vocational education: methodology, theory and practice: a monograph / I.M. Kozlovsky; [ed. IM Kozlovsky and Ya.M.Kmit]. – Lviv: Spolom, 2004. – 244 p. [in Ukrainian]
5. Competency education: from theory to practice. – K.: Pleiades, 2005. – 120 p. [in Ukrainian]

6. Korotaeva E.V. Interaction pedagogy in the education process: author. thesis. dr. ... ped. science / E.V. Korotaeva. – Ekaterinburg, 2000. – 38 p. [in Russian]
7. Lushin P.V. Is it far personality oriented perspective in education? / P. Lushin // Graduate Education in Ukraine. – 2012. – № 2'2012 (21). – P. 37–41. [in Russian]
8. Marynovska A. Simulation classes based on an integrated / A. Marynovska, G. Babiychuk. – Ivano-Frankivsk, 2002. – 136 p. [in Ukrainian]
9. Modernization of vocational education: competence approach: studies. manual / E.F. Zeer, A.M. Pavlov, E.E. Symanyuk. – Moscow: Moscow psycho-social institution, 2005. – 216 p. [in Russian]
10. Petrov A. Competence approach to continuous professional training of engineering and pedagogical staff: dis. ... doct. ped. sc.: 13.00.08 / A. Petrov. – Nizhny Novgorod, 2006. – 421 p. [in Russian]
11. Rodyhina I.V. A competency based approach to training / I.V. Rodyhina. – Kharkov: Publishing group «Base», 2005. – 96 p. [in Ukrainian]
12. Sysoeva S.O. Educational technology: methodological aspects / S.O. Sysoeva // Professional Education: Pedagogy and Psychology: Polish-Ukrainian Yearbook. – Kyiv, Czestochowa, 2000. – P. 351–367. [in Ukrainian]

УДК 378.035.6 (477) + 355.23

## СИСТЕМА ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ КУРСАНТІВ ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

**В.Ф. БАРАНІВСЬКИЙ**

*В статті висвітлена актуальна проблема військово-патріотичного виховання в Збройних Силах та вищих військових навчальних закладах України. Обґрунтовано систему військово-патріотичного виховання, здійснено аналіз її основних компонентів: цільового, емоційно-мотиваційного, змістовного, процесуального, контрольного-регулюючого, результативного та суб'єкт-суб'єктного. Названі головні характеристики системи військово-патріотичного виховання. Означені основні педагогічні умови ефективності системи військово-патріотичного виховання у вищих військових навчальних закладах України.*

**Ключові слова:** система військово-патріотичного виховання, патріотичне виховання, Збройні Сили України, вищі військові навчальні заклади України, військовослужбовці, курсанти.

**Постановка проблеми.** Сучасний період державотворення в Україні характеризується складними соціально-економічними, військово-політичними й духовними процесами. Реформування Збройних Сил України, на які покладена відповідальність за оборону України, захист її суверенітету, висуває підвищені вимоги до свідомості, самосвідомості, мотивації, життєвих настанов, моральності військовослужбовців. Відомо, що вони безпосередньо формуються й розвиваються в процесі патріотичного виховання (далі – ПВ) взагалі та військово-патріотичного (далі – ВПВ), зокрема.

Аналіз наукової літератури з проблем ПВ і ВПВ в історії українського суспільства та його Збройних Сил показує, що патріотизм і висока моральність є рисами, які споконвічно були властиві українському народу та відігравали виключно важливу роль на всіх етапах державотворчого процесу та становлення Збройних Сил України.

На жаль проблеми соціально-економічного становища українського суспільства, зниження рівня життя більшості населення, його розшарування, знецінення традиційних моральних норм і цінностей, пропаганда жорстокості, бездуховності та насильства негативно вплинули на моральні цінності українського народу та підростаючого покоління, зокрема. Так, ще у 2003 році у ст. 7. Закону України «Про основи національної безпеки України» прояви моральної та духовної деградації суспільства визначені як загроза національним інтересам і національній безпеці України [1]. Особливо великий моральний та матеріальний збиток Україні нанесла корумпована, злочинна, по-суті антиукраїнська влада Януковича.

Агресія з боку Російської Федерації проти України з особливою чіткістю виявила проблему патріотизму в українському суспільстві, необхідності рішучих та ефективних дій по зміцненню оборони, посиленню патріотичного та військово-патріотичного виховання громадян.

Тому ПВ молоді сьогодні є одним з найголовніших пріоритетів гуманітарної політики та важливою складовою національної безпеки України [2, с. 142-158].

Сучасний стан ПВ і ВПВ в українському суспільстві та Збройних Сил України не сприяє ефективній організації та проведенню виховного процесу у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ). Основними причинами слабого ВПВ курсантів є його недостатнє теоретико-методологічне й методичне обґрунтування, відсутність системи оптимального планування та практики проведення спеціальних занять з військовими вихователями з провідних проблем ВПВ, відсутність творчих завдань та творчої спрямованості ВПВ, не ефективна організація та проведення заходів ВПВ, слабка реалізація виховних функцій військово-соціального середовища та життєдіяльності особового складу тощо.

**Мета дослідження** – привернути увагу до проблем та шляхів військово-патріотичного виховання в Збройних Силах та ВВНЗ України.

**Завдання.** Обґрунтувати систему військово-патріотичного виховання в Збройних Силах та ВВНЗ України.

**Виклад основного матеріалу.** Необхідність обґрунтування сучасної системи ВПВ курсантів у ВВНЗ України передбачає врахування інноваційних підходів до її побудови, світових тенденцій щодо гуманізації,



демократизації процесу виховання, надання йому суб'єкт-суб'єктного, національного, громадянського та професійного спрямування, використання нетрадиційних підходів до його організації та проведення.

ВПВ являючи собою відносно самостійну, багатопланову, цілеспрямовану сферу діяльності державних інститутів, суспільних органів й організацій, тісно взаємозалежну з основними напрямками виховання підростаючого покоління, має специфічні завдання, зміст, принципи, методи, форми, що обумовлені необхідністю формування та розвитку в особистості готовності до реалізації функції захисту Батьківщини.

Системний характер ВПВ визначається комплексністю, ієрархізованістю та цілісністю, по-перше, патріотичної свідомості, по-друге, національного й громадянського виховання народу України та особового складу військових формувань, а, по-третє, військового виховання воїнів. В силу цих обставин ВПВ не існує ізольовано від військового, національного, громадянського, морального, естетичного та інших напрямів виховання військовослужбовців. Воно надає їм відповідну соціальну спрямованість на формування у них внутрішньої готовності та здатності до якісного виконання військового обов'язку щодо захисту Батьківщини. Патріотична свідомість військовослужбовців як результат ВПВ проявляється в їх патріотичній діяльності і ставленні до України та її Збройних Сил.

Системність ВПВ зумовлена також низкою таких чинників:

цілісністю та унікальністю суб'єкта виховання – особистості військовослужбовця та працівника Збройних Сил України;

взаємозв'язком всіх сфер суспільного життя, який потребує спадковості та однозначної направленості ВПВ як у соціальних групах і колективах цивільного середовища (сім'ї, школі, навчальних закладах, виробничих колективах тощо), так і у Збройних Силах України;

єдністю основних принципів і закономірностей виховання загалом та військового виховання зокрема.

Отже, ВПВ особового складу Збройних Сил має органічно вписуватися як у систему національного та громадянського виховання, так і в систему військового виховання особового складу Збройних Сил в Україні.

З організаційної точки зору ВПВ особового складу Збройних Сил є цілеспрямованою та плановою діяльністю органів військового управління щодо формування у воїнів патріотичної свідомості та самосвідомості з метою забезпечення їх безумовної готовності до якісного виконання військового обов'язку, забезпечення високого рівня морально-психологічного та бойового потенціалу Збройних Сил України.

Система ВПВ у Збройних Силах України включає відповідні теоретико-методологічні та методичні засади (цілі, ідеї та цінності, закономірності, принципи, методи, форми тощо), нормативно-правову основу, а також комплекс заходів щодо формування в особового складу патріотичних почуттів, поглядів і переконань [3].

Організаційно система ВПВ у Збройних Силах України включає: суб'єкти, об'єкти, заходи ВПВ та результати роботи системи ВПВ [4].

Суб'єктами ВПВ є:

1. У Збройних Силах України:

Міністерство оборони України та інші органи військового управління, які визначають порядок організації та проведення ВПВ особового складу на всіх рівнях до військової частини (підрозділу) включно, видають відповідні керівні документи;

командири (начальники), офіцери структур по роботі з особовим складом та інші посадові особи, які мають підлеглих і відповідно до вимог Статутів Збройних Сил України та інших нормативно-правових документів відповідають за їх виховання;

посадові особи, які не є начальниками для особового складу і можуть залучатися до цього напряму виховання (працівники Будинків офіцерів, військових музеїв і бібліотек, Кімнат бойової слави, ансамблів пісні і танцю, військових засобів масової інформації та ін.);

військові колективи та соціальне середовище у цілому.

2. В українському суспільстві:

державні, суспільні та інші діячі й установи; громадські неполітичні організації патріотичного спрямування; спілки науковців і творчих працівників; працівники музеїв і місць бойової слави воїнів-українців, виставок, закладів освіти, культури, мистецтва та ін.

Об'єктами ВПВ є особовий склад, а саме: військовослужбовці всіх категорій та працівники Збройних Сил України. Також об'єктами ВПВ в окремих випадках можуть виступати члени сімей військовослужбовців, а в межах воєнно-шефської діяльності, яку здійснюють Збройні Сили, – допризовники, студенти та учні вищих і середніх закладів освіти та трудові колективи.

Система заходів ВПВ у Збройних Силах України включає:

загальні, спеціальні та цільові заходи з формування в особового складу патріотичної свідомості, високого морального духу і психологічної стійкості в інтересах бойової та мобілізаційної готовності військ (сил);

тематичні заходи з воєнно-ідеологічної підготовки та соціального забезпечення бойової підготовки, виконання завдань бойового чергування, вартової та внутрішньої служби, зміцнення військової дисципліни

та правопорядку;

- інформування, заходи з їх всебічного забезпечення;
- діяльність закладів культури та творчих колективів Збройних Сил України;
- тематичні заходи культурно-виховної та просвітницької роботи;
- військово-шефську роботу, заходи з військово-професійної орієнтації, допризовну підготовку

громадян України [3].

Основними завданнями ВПВ особового складу є:

утвердження в свідомості особового складу Збройних Сил України любові до України та її Збройних Сил, глибоких національних почуттів і патріотичних переконань, поваги до української мови, культури, історичного минулого, національних і військових традицій, гордості за належність до своєї держави, віри в її процвітання, згуртування особового складу навколо ідеї незалежності України;

виховання в особового складу поваги до Конституції України і законів України, вимог Військової присяги та статутів Збройних Сил України, високоморальних і патріотичних норм поведінки та діяльності, формування в них готовності до свідомого виконання своїх обов'язків і збройного захисту держави в цілому;

формування в особового складу Збройних Сил України гордості та поваги до державних символів України (Державного Прапора України, Державного Герба України, Державного Гімну України), бойових прапорів військових частин (з'єднань) Збройних Сил України, військових ритуалів і військової символіки;

поглиблення знань особового складу з історії України та її Збройних Сил (військових формувань українців), протидія викривленню та фальсифікації історії і турбота про її об'єктивне та неупереджене висвітлення, збереження українських військових традицій і започаткування нових;

всебічне використання у ВПВ потенціалу навчальних закладів, військово-патріотичних об'єднань, наукових, громадських, молодіжних, ветеранських, спортивних, культурно-просвітницьких та інших організацій (установ);

створення у Збройних Силах України пріоритетних умов для розвитку воєнно-історичної роботи, діяльності засобів масової інформації, закладів культури та мистецтва, що об'єктивно висвітлюють життєдіяльність військових формувань, протидіють бездуховності, міжнародній ворожнечі, проявам антисоціальних явищ, зневазі до людини, культу насильства і жорстокості тощо;

формування позитивного іміджу Збройних Сил України, популяризація та підвищення в українському суспільстві престижу військової служби, вдосконалення військово-професійної орієнтації та допризовної підготовки молоді, військово-шефської роботи;

популяризація національного військово-музичного та аматорського мистецтва, досягнень військових спортсменів;

підтримка взаємодії із громадськими та релігійними організаціями з метою виховання патріотизму в особового складу і формування високого морально-психологічного потенціалу Збройних Сил України [3].

З педагогічної точки зору ВПВ особового складу можна вважати активним процесом системного, комплексного та всебічного впливу військових педагогів, державних і громадських організацій на свідомість, підсвідомість і поведінку особистості військовослужбовця та працівника Збройних Сил України, а також на психологію військового колективу в процесі їх життєдіяльності з метою формування у воїнів високих морально-політичних, громадянських, військово-професійних, соціально-психологічних, психічних і фізичних якостей, необхідних для успішного виконання у будь-яких умовах конституційного обов'язку щодо захисту народу України.

Можна виокремити такі основні властивості педагогічної системи ВПВ: національна і військово-професійна спрямованість; цілісність і гуманність; сумісність з іншими системами; стабільність і адаптованість; здатність до самовдосконалення та саморозвитку; відповідність загальноприйнятим принципам і вимогам щодо виховання в українському суспільстві.

Педагогічна система ВПВ має забезпечувати у військовослужбовців досягнення такого рівня патріотичної вихованості, який дозволить їм якісно й у повному обсязі виконувати військовий обов'язок, відчувати себе справжнім громадянином української держави, відповідальним за творчий розвиток найкращих бойових традицій українського народу та його війська, зіставляти свою поведінку та військово-професійну діяльність з вимогами національного етикету тощо.

Систему ВПВ (у педагогічному розумінні) можна вважати науково обґрунтованим феноменом педагогічної взаємодії між вихователями (командирами та начальниками), а також цивільними фахівцями, які можуть брати участь у вихованні воїнів, і вихованцями (військовослужбовцями та працівниками Збройних Сил), створеним на українознавчій основі, засадах національно-історичних, бойових та інших традицій і звичаїв українського народу та його Збройних Сил, інтегрованим у систему національного, громадянського та ПВ громадян нашої держави.

*На нашу думку, система ВПВ повинна в собі включати наступні органічно взаємопов'язані компоненти: цільовий, емоційно-мотиваційний, змістовний, процесуальний, контрольний-регулюючий, результативний і суб'єкт-суб'єктний компоненти.*

Найважливішим системоутворюючим фактором ВПВ є його *цільовий компонент*. Відомий педагог А. Макаренко наголошував: «Я під цілями виховання розумію програму людської особи, програму людського

характеру, причому в поняття характеру я вкладаю весь зміст особистості, тобто характер зовнішніх проявів і внутрішньої переконаності, і політичне виховання, і знання, геть усю картину людської особи; я вважаю, що ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особи, до якої ми повинні прагнути» [38, с. 150].

*Емоційно-мотиваційний компонент* системи ВПВ включає емоції, почуття, потреби, мотиви, мотивації та настанови щодо діяльності учасників виховного процесу. У процесі ВПВ принципове значення відіграє ступінь соціальної значущості мотивів. Як зауважує А. Виршіков, «...продуктивність всіх видів діяльності ...людини багаторазово зростає, коли мотивація їх виконання збагачується усвідомленням їх належності до захисту Вітчизни» [39, с. 10].

Оскільки процес ВПВ, як і інших напрямів виховання курсантів ВВНЗ впливає на їх емоційну сферу, доцільно приділяти суттєву увагу органічному входженню у систему виховання таких методів і форм педагогічного впливу, які змушують їх пережити, відчувати, внутрішньо сприйняти патріотичні знання, ідеї і норми поведінки та діяльності, славетні традиції українського народу та його війська. З цією метою необхідно комплексно використовувати засоби літератури та мистецтва, особливо музичні твори, які б позитивно впливали на емоційну сферу майбутніх офіцерів.

*Змістовний компонент* системи ВПВ включає все, що складає поняття «зміст ВПВ». Він є сукупністю патріотичних знань, уявлень, понять, суджень, цінностей і настанов, якими збагачуються вихованці ВВНЗ у процесі ВПВ. Змістовний компонент обумовлений, з одного боку – завданнями формування гармонійно розвиненої, патріотично налаштованої та суспільно активної особистості українського громадянина, а з іншого – цілями і завданнями військової служби, насамперед, формуванням особистості курсанта, громадянина-патріота, висококваліфікованого фахівця, який творчо, відповідально та патріотично ставиться до виконання військового обов'язку.

*Процесуальний компонент* системи ВПВ відображає, з одного боку, зміст процесу формування у воїнів патріотичної свідомості, а з іншого – організацію практичної діяльності військових педагогів щодо проведення цього напрямку виховання у ВВНЗ.

Основними складовими цього компонента є принципи, форми, методи й засоби ВПВ, а також форми взаємодії вихователів і вихованців.

*Контрольно-регулюючий компонент* системи ВПВ служить для забезпечення безпосереднього зв'язку між її суб'єкт-суб'єктивним, цільовим, змістовним, процесуальним і результативним компонентами. Він контролює й регулює методологічний, методичний, організаційний та інші аспекти її функціонування, перебіг всього процесу ВПВ, зокрема рівень педагогічної майстерності вихователів, продуктивність тих чи інших виховних заходів.

Контрольні заходи мають здійснюватися регулярно, систематично, об'єктивно, змістовно та всебічно. Це дає змогу своєчасно виявляти відповідні недоліки, вносити необхідні корективи у виховний процес і надавати військовим педагогам методичну допомогу.

*Результативний компонент* системи ВПВ містить реальні показники її функціонування та ефективності, які відображають ступінь досягнення поставленої мети і суттєві зрушення, що характеризують якісну й кількісну сторону динаміки патріотичної вихованості особового складу.

На цьому етапі також відбувається контроль і самоконтроль за ходом усього процесу ВПВ і самовиховання, що має велике значення у формуванні змістовної та емоційно забарвленої мотивації самовдосконалення, запобіганні помилок і тим самим сприяє досягненню якісніших результатів.

*Суб'єкт-суб'єктивний (особистісно-орієнтований) компонент* є педагогічною взаємодією вихователів і вихованців у процесі ВПВ, коли вихованці виступають його активними учасниками – суб'єктами. Ця активність проявляється як результат їх інтелектуальної, емоційно-вольової, мотиваційної та психічної готовності до взаємодії з військовими педагогами та діяльної участі в ньому. Основними особливостями цього компонента є особистісно-орієнтована спрямованість ВПВ та міцний зворотній зв'язок у виховному процесі між вихователями й вихованцями.

*Обґрунтована нами система ВПВ має такі основні характеристики:*

1. Відкритість та конкретність, оскільки між нею й зовнішнім світом відбувається постійний обмін суб'єктами виховного процесу, різноманітною змістовною інформацією та мають місце найрізноманітніші взаємозв'язки, у тому числі й найголовніші – суб'єкт-суб'єктивні, особистісні.

2. Вона є складною, бо охоплює декілька підсистем і сама входить як підсистема до системи вищого ряду – до систем національного й ПВ українських громадян та військового виховання особового складу.

3. Динамічність, бо функціонує в умовах мінливості зовнішнього середовища, а також – змін внутрішнього стану самої системи. За своєю природою вона багатofункціональна та відносно незалежна від оточення.

4. Активність й цілеспрямованість, а значить є такою, що постійно та творчо саморозвивається.

5. Діяльнісність, бо складається з активної взаємодії багатьох компонентів, серед яких найважливішим є суб'єкт – суб'єктивний.

6. Централізованість, бо зміни, які в ній відбуваються, мають упорядкований характер, завдяки управлінню.

Можна виокремити такі основні властивості цієї системи: цілісність; сумісність з іншими системами;

стабільність; адаптованість; здатність до самовдосконалення; відповідність загальноприйнятим принципам і вимогам щодо виховання в українському суспільстві.

*Основними педагогічними умовами забезпечення ефективності системи ВПВ курсантів є:* цілеспрямоване вдосконалення організаційно-методичного забезпечення процесу ВПВ, розроблення, видання та використання у ньому сучасних науково-методичних матеріалів для військових вихователів; вдосконалення планування ВПВ курсантів на всіх рівнях; оптимізація підготовки військових вихователів та ефективного здійснення процесу ВПВ, зокрема, введення у виховну практику спеціальних занять з його основ і проведення відповідних занять із військової педагогіки та психології; комплексне використання в процесі ВПВ сучасних методів, методик і технологій впливу на інтелектуальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери психіки особистості військовослужбовця та психологію військового колективу, забезпечення безперервності виховного впливу й поєднання його різноманітних форм і засобів як у навчальний, так і у вільний час; активне використання у процесі ВПВ методів опосередкованого виховного впливу – виховних можливостей військового соціального середовища; корегування змісту ВПВ із заходами національного, громадянського та ПВ українського народу, державними святами, народним календарем, військовими урочистостями та ювілеями, заняттями навчально-виховного процесу; належне методичне забезпечення процесу самовдосконалення учасників виховного процесу тощо.

**Висновки.** Теоретичне дослідження дозволяє нам охарактеризувати систему ВПВ курсантів ВВНЗ, як сукупність закономірно побудованих, динамічно пов'язаних компонентів – мети, завдань, змісту, засобів, умов їх реалізації та взаємодії інтегрованих суб'єктів, які формують патріотизм військовослужбовців у душі українських національних цінностей та традицій на кожному етапі цілеспрямованого, планомірного ВПВ.

Система ВПВ курсантів є сукупністю тісно взаємопов'язаних і взаємодіючих між собою компонентів – цільового, емоційно-мотиваційного, змістовного, процесуального, контрольного-регулюючого, результативного та суб'єкт-суб'єктного. Їх чітке визначення дозволяє військовим педагогам адекватно уявляти основні ланки й етапи процесу ВПВ, більш оптимально організувати ПВ підлеглих.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України від 19 червня 2003 року N 964-IV «Про основи національної безпеки України».
2. Актуальні питання ідеології та ідеологічної роботи в українському війську: монографія / [Алешенко В. І., Баранівський В. Ф., Кобзар А. О., Кринець Л. В.]; під заг. ред. В. Ф. Баранівського – К.: «Золоті ворота», 2014. – 232 с.
3. Концепція військово-патріотичного виховання у Збройних Силах України, затверджена наказом Міністра оборони України від 8 червня 2010 року, № 295.
4. Офіційний сайт Міністерства оборони України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.mil.gov.ua/ua/patriot/system\\_VPV.pdf](http://www.mil.gov.ua/ua/patriot/system_VPV.pdf).
5. Макаренко А. С. О воспитании / А.С. Макаренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1990.
6. Выршиков А. Н. Военно-патриотическое воспитание школьников: теория и практика / А.Н. Выршиков – М.: Педагогика, 1990.

#### CITED LITERATURE

1. A law of Ukraine June, 19, 2003 N 964-IV «About bases of national safety of Ukraine».
2. Actual questions of ideology and ideological work are in the Ukrainian army: monograph / [Aleschenko In. And., Baranivskiy In. F., Kobza-player And. O., Krimec' L. In.]; under zag. editor V. F. Baranivskiy – K.: the «Golden gate», 2014. – 232 p.
3. Conception of military-patriotic education in Military Powers of Ukraine, ratified the order of Secretary of defence of Ukraine from June, 8, 2010, № 295.
4. Official site of Department of defense of Ukraine. [Electronic resource]  
Access mode: [http://www.mil.gov.ua/ua/patriot/system\\_VPV.pdf](http://www.mil.gov.ua/ua/patriot/system_VPV.pdf).
5. Makarenko A. S. About education /A.S. Makarenko. – 2th publ., pererab. and dop. – M.: Politizdat, 1990.
6. Vyrschikov A. N. Military-patriotic education of schoolboys: theory and practice / A.N. Vyrschikov. – M.: Pedagogika, 1990.

УДК 378. 147. 002. 2

## ВАРІАТИВНЕ ВИКОРИСТАННЯ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПІД ЧАС ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТЕХНОЛОГІЙ

**В.В. ЧУБАР**

*У статті проаналізовано теоретичні аспекти форм організації навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів, які використовуються у шкільній практиці. Запропоновано шляхи вдосконалення методичної підготовки майбутніх учителів технологій з варіативного використання форм організації навчального процесу під час профільного навчання технологій старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів.*

**Ключові слова:** форми організації навчання, методична підготовка, учителі технологій, варіативний підхід, профільне навчання технологій.

**Актуальність проблеми.** Розвиток техніки й технологій, становлення інформаційного суспільства, поява нових матеріалів та видів виробничої діяльності сприяють значним змінам у соціально-економічних процесах, які відбуваються в державі. Ці зміни висувають перед вищими педагогічними навчальними закладами нові завдання з удосконалення підготовки майбутніх учителів технологій до формування в старшокласників під час профільного навчання технологій готовності до трудової діяльності в умовах інноваційного виробництва. Відповідно до цього МОіН України

розробило ряд нормативних документів [1, 3 та ін.]. Здійснюються пошуки прогресивних технологій профільного навчання, розробляються і впроваджуються нові профілі та ін. Однак, у роботі загальноосвітніх навчальних закладів є суттєві недоліки щодо формування в старшокласників соціально важливих компетенцій, володіння якими дозволить їм оптимально адаптуватися до трудової діяльності в умовах ринкових відносин та інноваційного виробництва.

У зв'язку з цим перед вищими навчальними закладами виникає проблема удосконалення підготовки майбутніх учителів технологій до профільного навчання старшокласників технологій. Необхідно зазначити, що успіх навчального процесу в загальноосвітніх навчальних закладах залежить не лише від використання в ньому тих чи інших методів та засобів навчання, але й від форм його організації. Перед учителями загальноосвітніх навчальних закладів існує проблема вдосконалення використання форм організації навчального процесу, які дають великі можливості для створення умов щодо розвитку та самореалізації старшокласників. Слід зазначити, що останнім часом широкого застосування набули такі додаткові організаційні форми навчання, які доповнюють та розвивають як класно-урочну, так і позаурочну діяльність учнів. Серед цих форм: навчальні екскурсії, практикуми, ділові ігри, факультативи, предметні гуртки, шкільні конференції та ін. [4, с. 174-178]. Отже необхідна відповідна методична підготовка майбутніх учителів технологій щодо використання цих форм. Адже, використовуючи різноманітні форми організації навчального процесу в межах класно-урочної системи, можна забезпечити значне підвищення його ефективності й досягти необхідного інтелектуального розвитку старшокласників.

У зв'язку з цим ми зупинимось на окремому аспекті зазначеної проблеми: удосконаленні підготовки майбутніх учителів технологій до варіативного використання форм організації навчального процесу під час профільного навчання старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів технологій.

**Аналіз публікацій.** Існує досить велика кількість досліджень з: визначення змісту поняття «форма організації навчання» та класифікації форм організації навчання, які використовуються в шкільній практиці; аналізу співвідношення різних форм навчання в рамках тих чи інших методичних систем; розробці шляхів оптимізації процесів навчання; пошуку нових технологій навчання та ін. Учені: М. Скаткін, І. Лернер та В. Дяченко виділяли загальні (фронтальна, групова, індивідуальна) та конкретні (урок, семінар, екскурсія, практичне заняття тощо) організаційні форми навчання; І. Чередов виділяв індивідуальну, групову і фронтальну форму навчання; І. Огородников розрізняв форми організації навчальної роботи (урок, семінарські заняття, факультативи) та фронтальні, групові й індивідуальні заняття в системі уроку; а Г. Щукіна – форми організації навчання (урок, домашня робота, факультативи і гуртки, додаткові заняття, практикуми, семінарські заняття, екскурсії, консультації заліки, экзамени, співбесіди) [5, с. 342] та форми організації навчально-виховної діяльності учнів на уроці (фронтальна, групова, індивідуальна) [5, с. 327] та ін.

Аналіз наукових праць учених-педагогів, які займались проблемами трудового, професійного та профільного навчання учнів загальноосвітніх шкіл (П. Атутова, С. Батишева, В. Кальней, К. Катханова, В. Корольського, В. Мадзігона, М. Пальянова, В. Полякова, В. Симоненка, М. Скаткіна та ін.) довів, що умови ефективної організації продуктивної праці учнів загальноосвітніх шкіл були обґрунтовані ще в другій половині ХХ ст. Заслужують на увагу розроблені в той час методичні умови, які передбачають: вибір доцільних форм організації продуктивної праці, методів та методичних прийомів трудового навчання; підготовку педагогічних кадрів до організації трудової діяльності школярів.

Сьогодні проблемам трудового навчання та профільного навчання й організації продуктивної праці старшокласників у нових соціально - економічних умовах присвячено дослідження С. Ткачука, О. Коберника, А. Пашинського, В. Сидоренка, А. Терещука, В. Бурдуна, В. Макачук, Н. Калініченко та ін. До проблем, які стосуються удосконалення форм організації навчання старшокласників технологій зверталися Н. Алік, С. Борисова, С. Мазуренко, В. Мадзігон, І. Цідило, Л. Шпак, С. Яшук та ін.

Проведений аналіз наукової та методичної літератури свідчить, що у тлумаченні терміна «форма організації навчання» на даний час не має спільної думки. (М. А. Алексюк, А. П. Кондратюк, В. А. Онищук та ін.) по різному пояснюють цю категорію. Зокрема, М. Чайка трактує визначення так: «Форма організації навчання – зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя й учнів, що здійснюється у встановленому порядку і в певному режимі» [9, с. 137]. **ОКРІМ ТОГО, НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ДИДАКТИЧНОЇ НАУКИ Є РІЗНІ ВАРІАНТИ КЛАСИФІКАЦІЇ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ. ЗОКРЕМА, П.** Підласий пропонує класифікацію виконувати за такими ознаками: кількістю учнів, місцем навчання, шкільні та позашкільні форми, тривалістю навчання [6, с. 519].

Незважаючи на вагомий результати досліджень науковців, педагогів практиків щодо теоретичного та методичного обґрунтування й використання у навчальному процесі різноманітних форм організації навчального процесу, поза увагою дослідників залишились важливі питання варіативного використання

форм організації навчального процесу під час профільного навчання старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів технологій.

Отже, **метою статті** є вивчення шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів технологій до варіативного використання форм організації навчального процесу під час профільного навчання старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів технологій.

**Виклад основного матеріалу.** У нашому дослідженні виходимо із означення «форма організації навчання», яке запропонував В. В. Ягупов «Форма організації навчання, як дидактична категорія означає зовнішній бік організації навчального процесу, пов'язаний з кількістю учнів, часом і місцем навчання, а також із порядком його здійснення» [11, с. 385].

Класифікацію форм організації навчання здійснюватимемо за критеріями, які запропонувала Н. Є. Мойсеюк: за кількістю учнів – індивідуальні форми навчання, мікрогрупові, групові, колективні, масові форми навчання; місцем навчання – шкільні форми (урок, робота в майстерні, на пришкільній дослідній ділянці, в лабораторії та ін.), позашкільні форми (екскурсія, домашня самостійна робота, заняття на підприємстві); часом навчання – урочні і позаурочні: факультативи, предметні гуртки, вікторини, конкурси, олімпіади, предметні вечори та ін.; дидактичною метою – форми теоретичного навчання (лекція, факультатив, гурток, конференція), комбінованого, або змішаного навчання (урок, семінар, домашня робота, консультація), практичного навчання (практикуми, праця в майстернях, у спеціальних класах, на пришкільних ділянках та ін.); тривалістю часу навчання – класичний урок (45 хв.), спарені заняття (90 хв.), спарені скорочені заняття (70 хв.), а також уроки «без дзвінків» [4, с. 291 – 300].

При визначенні шляхів удосконалення методичної підготовки майбутніх учителів технологій до варіативного використання форм організації навчального процесу під час профільного навчання старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів технологій виробництва використаємо такі положення:

– організаційні форми профільного навчання технологій визначаються його основними навчально-виховними завданнями та особливостями умов, у яких вони реалізуються;

– взаємозв'язок різних форм організації навчального процесу зумовлюється тим, що кожна з них має свої переваги і свої недоліки й завдання вчителя полягає в тому, щоб, вивчивши ці особливості, найдоцільніше використати їх у конкретних умовах навчального процесу;

– відношення між формами організації навчального процесу не має характеру протиставлення, й розвивається за спіраллю: кожна з наступних форм вбирає в себе позитивні сторони попередньої, піднімаючи на якісно новий щабель навчальний процес;

– варіативне поєднання і комбінації різних форм організації навчального процесу дають великий вибір конкретних, часткових або спеціальних форм навчальної роботи.

При визначенні шляхів удосконалення методичної підготовки майбутніх учителів технологій з варіативного використання форм організації навчального процесу під час профільного навчання старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів технологій, згідно обраної класифікації, ми зупинимось на основних формах організації навчального процесу:

– шкільні форми: традиційні уроки або заняття (у майстерні, кабінеті, лабораторії, на пришкільній навчально-дослідній ділянці тощо), нестандартні уроки, практикуми (система лабораторно-практичних, навчально-виробничих робіт), організація навчальної діяльності учнів на заняттях, позакласна робота;

– позашкільні форми: екскурсії (на завод, фабрику, будівництво, фірму, ферму тощо), виробнича практика (система занять, які організуються у виробничих умовах).

Згідно вище зазначеного виділяємо такі типи традиційних уроків, які використовуються в шкільній практиці: комбіновані (змішані), уроки засвоєння нових знань, уроки засвоєння навичок і умінь, уроки застосування знань, навичок і умінь, уроки узагальнення і систематизації знань, уроки перевірки, оцінки і корекції знань, навичок і умінь (В.О. Онищук, М.А Сорокін, М.І. Мах- мутов та ін.). Ці типи уроків входять до системи, розробленої на основі дидактичної (навчальної) мети занять. Така класифікація уроків за основною дидактичною метою є зручною для студентів та вчителів.

Відповідно до класифікації уроків необхідно запропонувати студентам підготувати календарний або тематичний план занять для окремого розділу навчальної програми й визначити типи всіх уроків даного розділу згідно дидактичної мети: якщо вивчаються поняття, закони, теорії і ставиться завдання свідомого і міцного засвоєння їх учнями, то такі заняття належать до уроків засвоєння нових знань; якщо передбачається формування в учнів навичок, то такі заняття належать до уроків засвоєння вмінь і навичок та ін. При складанні планів з вивчення великих і важливих розділів навчальної програми студенти розробляють уроки узагальнення і систематизації знань.

Після обговорення й оцінки календарного або тематичного навчального плану занять необхідно запропонувати його удосконалити використовуючи варіативний підхід, а саме замінити в плані окремі типи уроків на нестандартні уроки. При цьому вважаємо, що нестандартний урок – це імпрізоване навчальне заняття, що має нетрадиційну структуру. Назви таких уроків дають уявлення про цілі,

завдання та методика їхнього проведення. Студентам, пропонують для використання такі типи нетрадиційних уроків: розв'язання творчого завдання методом мозкового штурму, метод творчого проекту, уроки-прес-конференції, уроки-аукціони, уроки-ділові ігри, уроки-занурення, уроки-змагання, уроки типу КВК, уроки-консультації, уроки з груповими формами роботи, уроки взаємного навчання учнів, уроки творчості, уроки, які ведуть учні, уроки – заліки, уроки-сумніви, уроки-творчі звіти, уроки – конкурси, уроки-фантазії, уроки пошуку істини, уроки-діалоги, уроки-дискусії, уроки-подорожі, уроки-екскурсії, інтегральні уроки тощо.

Нестандартні уроки більше до вподоби подобаються учням, ніж звичайні навчальні заняття, у яких нетрадиційний задум, організація, методика проведення. Тому багато педагогів бачать у них прогрес педагогічної думки, правильний крок у напрямку демократизації школи [4, с.323]. Використання нетрадиційних форм навчання дає можливість «привести» уроки технологій у відповідність до психологічних особливостей учнів, зробити їх цікавими, захоплюючими і, як наслідок, більш ефективними [10, с. 163-164]. Після внесення студентами змін до розроблених навчальних планів, які аналізуються, обговорюються оцінюються й на основі цього робиться висновок про їхнє практичне використання.

Наступний крок до формування у студентів умінь варіативного використання форм організації навчального процесу – це робота з удосконалення навчальних планів за допомогою доповнення додаткових практичних робіт. При цьому необхідно звернути увагу на те, що лабораторно-практичні роботи проводяться зі складних тем навчальної програми. Їм приділяється важлива роль при встановленні зв'язків між теоретичним і практичним навчанням: засвоєнні на основі самостійних спостережень і аналізу різних закономірностей і зв'язків технологічних процесів; систематизації висновків за результатами експерименту. Лабораторно-практичні роботи охоплюють, такий навчальний матеріал: вивчення способів користування контрольно-вимірними інструментами й приладами; спостереження й аналіз взаємодії вузлів машин і механізмів; опис пристроїв та роботу приладів, апаратів тощо; діагностику неполадок, налаштування й регулювання апаратури; визначення властивостей матеріалів; оцінку шорсткості поверхні; геометричні параметри різальних інструментів та ін. [8, с.109]. Після виконаної студентами роботи необхідно провести аналіз та обговорення удосконалених навчальних планів й зробити оцінку та рекомендації з їх використання. Окрім того, студентам можна запропонувати розробити варіативний план практикуму для даного курсу.

Подальшу роботу з варіативного використання форм організації навчального процесу майбутніми вчителями технологій пропонуємо зосередити на методиці організації навчальної діяльності старшокласників безпосередньо на заняттях. При цьому слід звернути увагу студентів на те, що успіх профільного навчання старшокласників технологій залежить від ефективності кожного заняття, зокрема від вибору раціональних форм їхньої організації. Отже, ефективність навчального процесу залежить від умінь учителя підготувати та організувати навчальний процес й забезпечити міцне засвоєння навчального матеріалу та формування якісних знань, умінь та практичних навичок у старшокласників. Відповідно до вище зазначеного необхідно запропонувати студентам розробити для обраного розділу програми структуру кожного заняття таким чином, щоб вона відповідала ідеї розвитку максимальної пізнавальної активності старшокласників. Вони можуть використати такі форми організації навчальної діяльності старшокласників на заняттях: фронтальна, індивідуальна, групова (парна, кооперативно-групова, диференційовано-групова, ланкова, індивідуально-групова та ін.). При плануванні організації групової роботи старшокласників студентам бажано користуватись рекомендаціями, які пропонуються у навчальних посібниках із педагогіки та методики викладання [4, с. 332 - 333]. Для формування початкових і складних професійних навичок у старшокласників застосовують фронтальну, фронтально-групову та індивідуальні форми організації профільного навчання технологій в урочний та позаурочний час [7, с. 51]. Пошуки студентів з варіативного використання різних форм організації навчального процесу безпосередньо на заняттях обраного розділу навчальної програми дають розгорнуту картину майбутнього навчального процесу, а також формують умінь використовувати їх на практиці.

Профільне вивчення технологій під час позакласних занять дає значні можливості для варіативного використання форми організації навчання, а саме: участь у факультативних заняттях з різноманітних видів праці в залежності від інтересів старшокласників, гуртках юних техніків, юних натуралістів, юних раціоналізаторів і винахідників тощо; позашкільних масових формах роботи – зльоти, огляди, конкурси за професіями, олімпіади, учнівські конференції, вечори науки і техніки та ін., трудові об'єднання школярів, навчально-виробничі бригади, шкільні лісництва, трудові загони школярів, літні трудові загони тощо [12, с. 210].

Позашкільні форми організації профільного навчання технологій дають старшокласникам повне уявлення про сучасне виробництво та особливості роботи до якої вони готуються. Їхнє варіативне використання дає відповідь на багато питань пов'язаних із профілем, що вивчається в зрозумілій для учнів наочній формі при безпосередньому ознайомленні з виробництвом у його природному середовищі. В умовах навчального закладу не завжди є можливість ознайомити старшокласників із

устаткуванням або зі способами обробки матеріалів, які відображають останні досягнення науки й техніки. Тому екскурсії для цього досить ефективний спосіб. Вони є одним з видів організованих спостережень за виробничими процесами або об'єктами під керівництвом вчителя в цеху, на будівництві, на виставці, тобто в природних умовах [9, с. 111]. Отже, характерними для позашкільних форм організації профільного навчання старшокласників технологій є такі: виробничі екскурсії, виробнича практика та ін. Так, наприклад, на заняттях із сільськогосподарської праці використовують різноманітні індивідуальні роботи з догляду за тваринами, вирощування сільськогосподарських рослин, а також позаурочні роботи за графіком, домашню самостійну роботу, екскурсії, заняття на підприємстві та ін. [13, с. 210]. Виходячи із вище зазначеного необхідно запропонувати студентам доповнити навчальні плани різними формами позашкільної організації профільного навчання технологій й після цього провести підсумкове обговорення та оцінку розроблених навчальних планів з використанням варіативного підходу.

**Висновки.** Проведене нами дослідження проблеми варіативного використання форм організації навчального процесу під час профільного навчання старшокласників технологій виробництва дає матеріал для побудови прогнозу структури навчального процесу. Окрім того, він сприятиме удосконаленню методичної підготовки майбутніх учителів технологій з варіативного використання форм організації навчального процесу під час профільного навчання старшокласників технологій виробництва та їхньої готовності до роботи у сучасній школі. Зокрема, формування умінь вибору оптимального варіанту форм організації навчального процесу під час профільного навчання старшокласників відповідно змісту та умов навчання, а також особливостей навчальної групи.

Ми розглянули тільки окремих аспект проблеми пошуку шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів технологій до варіативного використання форм організації навчального процесу під час профільного навчання старшокласників технологій виробництва. Подальшу роботу в цьому напрямі бажано спрямувати на:

– розробку та впровадження у процес підготовки майбутніх учителів технологій методичних рекомендацій з варіативного використання форм організації навчального процесу в залежності від виду профілю, навчально-методичного забезпечення, навчальних можливостей старшокласників та ін.;

– реалізацію проблеми, яку висунула педагогічна наука і шкільна практика, по озброєнню вчителів апаратом наукового планування, передбачення та прогнозування результатів навчально-виховного процесу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Освітня галузь «Технологія» / Затвердж. Постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. №24 // Книга вчителя трудового навчання: Довідково-методичне видання / Упоряд. Н. Б. Лосина, Б. М. Терещук. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 63-68.
2. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
3. Концепція профільного навчання у старшій школі / Затвердж. наказ. Міністерства освіти і науки України від 11.09.2009 р. № 854. – Інформаційний збірник наказів МОН. – № 28-29. – 2009. – С. 57-64.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – 5-е видання, допов. і перероблене. – К.: 2007. – 656 с.
5. Педагогика школы: учеб. пособие [для студентов пед. ин-тов] / [под ред. чл. кор. АПН СССР Г. И. Щукиной]. – М.: Просвещение, 1977. – 384 с.
6. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: учебник [для студ. высш. учеб. заведений]: в 2 кн. / И. П. Подласый – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
7. Радкевич В. О. Курсове професійно-технічне навчання кваліфікованих робітників: навчальний посібник / В. О. Радкевич, М. І. Мих-нюк. – К.: Либідь, 2012. – 187 с.
8. Степанова-Быкова А. С. Методика профессионального обучения: курс лекций / А. С. Степанова-Быкова, Т. Г. Дулинец. – Красноярск: ИПК СФУ, 2009. – 299 с.
9. Чайка В. М. Основы дидактики: навч. посіб. / В. М. Чайка. – К.: Академвидав, 2011. – 238 с.
10. Щербакова Л. Б. Нетрадиционные формы организации уроков и их роль в трудовом обучении учащихся / Л. Б. Щербакова, А. А. Клевжич // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. – Глухів, 2004. – Випуск 19. – С. 163-164. – (Серія Педагогічні науки).
11. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
12. Янцур М. С. Теорія трудового навчання: навчальний посібник: курс лекцій для студентів напряму підготовки «Технологічна освіта» / М. С. Янцур. – Рівне: РДГУ РВВ, 2010. – 395 с.

#### CITED LITERATURE

1. State Basic and Senior Secondary Education Standard. Educational Branch "Technology" / Approved by the Directive of the Ministry of Ukraine from 14 Jan., 2004 №24 // A Technology Teacher's Book: Reference Edition / Content by N. B. Losyna, B. M. Tereshchuk. – Kharkiv: TORSING PLUS, 2006. – P. 63 – 68. [in Ukrainian]
2. Dyachenko V. K. Organizational structure of teaching and learning activities, and its development / V. K. Dyachenko. – M.: Pedagogika, 1989. – 160 p. [in Russian]
3. The Concept of Subject Oriented Training in Senior High School / Approved by the Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 11 Sept., 2009 №854. – Reference Book of Decrees of the MESU. – 28 – 29. – 2009. – P. 57 – 64. [in Ukrainian]
4. Moysyuk N. Y. (2007), Pedagogics: study Guide / N. Y. Moysyuk. – 5<sup>th</sup> ed., revised and corrected. – Kyiv. – 656 p. [in Ukrainian]
5. Pedagogics of School. A book for the students of pedagogical institutes / [ed. by cor. member of PSA USSR G. I. Shchukina]. – M.: Prosveshcheniye, 1977. – 384 p. [in Russian]
6. Podlasyi I. P. Pedagogics: New Course: A book for the students of higher education est.: in 2 vol / I. P. Podlasyi. – M.: Human. Publ. Center VLADOS, 2001. – Vol. 1: Common Grounds. Teaching Activities. – 576 p. [in Russian]
7. Radkevych V. O. Course Technical and Vocational Education for Skilled Workers: Study Guide / V. O. Radkevych, M. I. Myhnyuk. – K.: Lybid, 2012. – 187 p. [in Ukrainian]



8. Stepanova-Bykova A. S. Methods of Vocational Training: Lectures / A. S. Stepanova-Bykova, T. G. Dulynets. – Krasnoyarsk: IPK SFU, 2009. – 299 p. [in Russian]

9. Chaika V. M. Basics of Didactics: Study Guide / V. M. Chaika. – K.: Akademydav, 2011. – 238 p. [in Ukrainian]

10. Shcherbakova L. B. Alternative Forms of Lesson Organization and Their Role in Technology Teaching / L. B. Shcherbakova, A. A. Klevzhyts // Journal of Hlukiv National Pedagogical University by Olexandr Dovzhenko. S. Pedagogics. – Hlukiv, 2004. – Ed. 19. – P. 163 – 164. [in Russian]

11. Yahupov V. V. Pedagogics: study Guide / V. V. Yahupov. – K.: Lybid, 2002. – 560 p. [in Ukrainian]

12. Yantsur M. S. Theory of Teaching Technology. Study Guide: Lectures for students of “Technology” Course / M. S. Yantsur. – Rivne: RDHU RVV, 2010. – 395 p. [in Ukrainian]

УДК 378.14:004.9

## ВІДКРИТИЙ ОСВІТНІЙ КОНТЕНТ: КІЛЬКІСНИЙ АНАЛІЗ РЕСУРСІВ З МАТЕМАТИКИ

**О.В. СЕМЕНІХІНА, І.С. ШЕВЧЕНКО**

*У статті приведені кількісні дані стосовно наявного освітнього контенту з математики, який знаходиться у відкритому доступі на відомих ресурсах Coursera, Edx, Udemu, MIT OpenCourseWare, OpenLearn, ІНТУІТ. Зроблено висновки щодо політики активного створення і використання таких ресурсів за кордоном і щодо потреб українського освітнього простору у таких ресурсах.*

**Ключові слова:** відкрита освіта, освітні ресурси, відкриті освітні ресурси, відкриті освітні ресурси з математики, математичні курси.

**Постановка проблеми.** Інформатизація сучасного суспільства сприяла зародженню у сфері освіти новачій, серед яких яскравим представником можна вважати відкритий освітній контент, завдяки якому наразі реалізується потреба кожного у одержанні вельми потрібних і при цьому безкоштовних знань як продукту переробки спожитої навчальної інформації.

Появі відкритих освітніх ресурсів ми маємо завдячувати Масачусетському технологічному інституту, коли за його ініціативи у 2001 році було створено відкрите середовище OpenCourseWare (MIT OCW) [1], у якому інтернет-користувачі мали вільний доступ до розроблених навчальних матеріалів. Один із засновників MIT OCW професор Лерман на підтримку такої новації стверджував, що продаж контенту або інші способи його комерціалізації в сучасних умовах виглядають менш привабливими, ніж пошук шляхів для його вільного поширення. У 2002 році запрацював сервер MIT OCW, який став піонером у русі створення і розповсюдження відкритих освітніх ресурсів.

Учасники проекту OpenCourseWare не вважають надання вільного доступу до власних навчальних матеріалів «подарунком» і переконані у тому, що відкритий доступ до якісного контенту – це відповідь на виклик інформаційного суспільства і сучасної вищої освіти [2].

Ініціативу Масачусетського технологічного інституту підтримали впливові навчальні заклади та організації Європи: Відкритий університет Великобританії, Відкритий університет Нідерландів та Європейська асоціація університетів дистанційного навчання (The European Association of Distance Teaching Universities – EADTU). У 2005 році на базі MIT відбулася перша зустріч учасників створеного Консорціуму «OCW Consortium», до якого наразі входять вищі навчальні заклади 50 країн, якими розроблено та розміщено у вільному доступі більше 13000 курсів з різних предметів.

Поява таких ресурсів, з одного боку, спричинила появу відкритих освітніх платформ, виникнення повсюдного навчання u-learning, з іншого боку, дала можливість суспільству мати «бюджетні» технології для організації підвищення кваліфікації або перенавчання в умовах навчання протягом життя у будь якому потрібному напрямку.

Також поява таких ресурсів зумовила глобалізацію освітньої галузі, і вже можна говорити про розмиття меж «наукових шкіл» та зникнення «закритих методик» навчання. Особливо це стосується усталених класичних дисциплін, серед яких виділимо математику як одну з наук, що не лише активно розвивається і має широкі межі застосування, а і сформувала усталені традиції та напрацьовану «класичну базу» математичної освіти.

Докладне вивчення таких ресурсів (не лише вмісту, а і технологій подання навчального матеріалу і організації контролю) допоможе освітянам усвідомити власний науковий рівень та тенденції щодо навчальних вимог до підготовки сучасного математика. Саме це зумовило початок дослідження відкритих освітніх ресурсів у галузі математики і вивчення навчального контенту та технологій його подання.

**Мета:** дослідити перелік математичних курсів, доступних у межах відкритої системи освіти шляхом кількісного аналізу відкритих освітніх ресурсів з математики.

Відповідно до мети були виділені **завдання:**

- 1) проаналізувати інтернет-простір стосовно наявності відкритих освітніх ресурсів з математики з визначенням найпопулярніших;
- 2) оцінити кількісний вміст різних математичних курсів на виділених відкритих ресурсах.

**Виклад основного матеріалу.** За даними ЮНЕСКО [3] за останнє десятиліття чисельність відкритих освітніх ресурсів, що надають університетські репозитарії та сайти проектів, значно зростає. Найбільш відомими з них є MIT OpenCourseWare [1], Coursera [4], Udemu [5], Edx [6], OpenLearn [7], ІНТУІТ [8].

Нами проведено аналіз цих ресурсів стосовно наявності в них курсів з математики. Окремі кількісні характеристики представлені у таблицях 1 і 2.

Ми можемо говорити про невелику кількість математичного контенту, разом з цим відзначаючи, що математичні курси у своїй більшості пропонуються не класичні, а авторські, які торкаються сучасних наукових досягнень у галузі математики.

Таблиця 1.

Відкриті освітні ресурси з математики та мова навчання на них

Ресурс	Всього навчальних курсів	Навчальних курсів з математики		Мова курсу							
				Укр.		Рос.		Англ.		Інша	
				Кіл-сть	%	Кіл-сть	%	Кіл-сть	%	Кіл-сть	%
Coursera	614	47	7,7	0	0	0	0	37	78,7	10	21,3
Edx	152	22	14,5	0	0	0	0	22	100	0	0
Udemu	726	42	5,8	0	0	0	0	42	100	0	0
MIT OpenCourse Ware	2829	139	4,9	0	0	0	0	139	100	0	0
OpenLearn	705	48	6,8	0	0	0	0	48	100	0	0
ІНТУІТ	718	60	8,4	0	0	60	100	0	0	0	0

Таблиця 2.

Відкриті математичні курси

Курс		Ресурс						Разом
		Coursera	Edx	Udemu	MIT OpenCourseWare	OpenLearn	ІНТУІТ	
Алгебра	Кіл-сть	5	2	14	19	7	9	56
	%	10,6	9,2	33,3	13,7	14,5	15	
Геометрія	Кіл-сть	0	0	0	17	5	4	26
	%	0	0	0	12,2	10,4	6,7	
Математичний аналіз	Кіл-сть	9	0	8	38	3	13	71
	%	19,1	0	19,1	27,3	6,3	21,6	
Математичне програмування	Кіл-сть	0	0	3	0	0	1	4
	%	0	0	7,1	0	0	1,7	
Теорія ймовірності	Кіл-сть	4	1	0	11	0	3	19
	%	8,5	4,5	0	7,9	0	5	
Математична статистика	Кіл-сть	4	7	0	6	6	4	27
	%	8,5	31,8	0	4,3	12,5	6,7	
Математична логіка	Кіл-сть	4	0	0	0	0	1	5
	%	8,5	0	0	0	0	1,7	
Чисельні методи	Кіл-сть	1	1	0	11	0	5	18
	%	2,1	4,5	0	7,9	0	8,3	
Комп'ютерна математика	Кіл-сть	2	0	5	7	2	8	24
	%	4,3	0	11,9	5	4,2	13,3	
Інше	Кіл-сть	18	11	12	30	25	12	108
	%	38,4	50	28,6	21,7	52,1	20	

Кількісний аналіз згаданих відкритих освітніх ресурсів стосовно наявності в них курсів з математики говорить, що найбільше курсів в загалом і з математики, зокрема, на ресурсі MIT OpenCourseWare, що не дивно, якщо згадати, що саме цей університет започаткував і досі підтримує ідею відкритого навчання.

Також нами проведено аналіз математичних курсів за окремими розділами на кожному відкритому ресурсі. Що стосується традиційних математичних курсів (математичний аналіз, лінійна

алгебра, аналітична геометрія тощо), то на ресурсі Coursera переважають курси з математичного аналізу, тоді як з геометрії та математичного програмування взагалі відсутні. На відміну від ресурсу Coursera на ресурсі Edx переважають курси з математичної статистики. На ресурсі Udemu найбільше курсів з алгебри, а на ресурсі MIT OpenCourseWare – з математичного аналізу. На ресурсі OpenLearn – з алгебри, а на ресурсі ІНТУІТ – з математичного аналізу. Вважаємо, що такі факти серед інших причин узгоджуються з тезою про те, що університети спеціалізуються на окремих математичних дослідженнях певного напрямку і не розпоршують власні зусилля.

До графі «Інше» ми відносили такі курси, які стосуються математики і разом з цим їх важко віднести до якихось класичних математичних курсів при тому, що вони пропонуються у розділі «Математика». Так, ресурс Coursera пропонує курс «Вступ до математичної філософії», «Математичні методи у кількісних фінансах», ресурс Edx – «Ефективне мислення через математику», «Відносність і астрофізика», ресурс Udemu – «Математичний спосіб думати про біологію», «Фонди погашення», ресурс MIT OpenCourseWare – «Нелінійна динаміка», «Математичні методи у нанофотоніці», ресурс OpenLearn – «Моделювання зміщень і швидкостей», «Математика повсюди», ресурс ІНТУІТ – «Вступ до математики», «Вибіркові системи».

Кількісний аналіз відкритих освітніх ресурсів з математики та аналіз технологій їх вивчення говорить про наступне.

1. Тенденції навчання протягом життя потребують подальшого розвитку дидактичних систем, методів, методик і технологій навчання. При цьому актуальними стають технології, які ґрунтуються на використанні комп'ютерної техніки та інформаційно-комунікаційних технологій.

2. За кількісним аналізом пропонованих і використаних освітніх ресурсів можна констатувати активне поширення відкритої моделі навчання, яка надає користувачам можливість доступу до якісного освітнього контенту, розміщеного у відкритому освітньому середовищі. Електронні курси, побудовані на основі повсюдного використання відкритих освітніх ресурсів та інших джерел мережі Інтернет, покликані забезпечити, з одного боку, користувачам можливість доступу до якісних освітніх матеріалів, а, з іншого боку, розробникам курсів можливість співробітництва та обміну досвідом.

Застосування електронних курсів у навчанні дозволяє одержати потрібну навчальну інформацію, яка перетвориться на знання, на відстані без безпосереднього контакту між викладачем і суб'єктом навчання.

3. Аналіз провідних світових відкритих освітніх ресурсів говорить про їх активну розробку і впровадження у Америці та країнах ЄС. Цим пояснюється більшість англомовних проєктів.

4. Масова частка математичних курсів на відкритих освітніх ресурсах по відношенню до усіх пропонованих невелика. Це говорить, зокрема, про те, що на згаданих ресурсах математика є менш затребуваною по відношенню до інших наук. Молодь має менше бажання вивчати традиційну математику, але цікавиться математичними методами у інших науках, про що говорять спеціалізовані авторські курси провідних університетів світу.

5. Найбільш популярними є курси з алгебри та математичного аналізу. Вважаємо, що це зумовлено традиціями навчання вищої математики, яка у своїй основі спирається саме на класичні і усталені розділи математики. Разом з цим порівняно багато таких курсів, які стосуються математики і при цьому їх важко віднести до якихось класичних математичних курсів, хоча авторами і розробниками освітнього контенту їх віднесено до розділу «Математика»

6. Досвід проходження курсів дозволяє говорити про схожі риси та відмінності традиційних курсів з математики на відкритих освітніх ресурсах та в українських університетах.

7. За одержаним досвідом вивчення математичних дисциплін на відкритих освітніх ресурсах можна визначити шляхи розробки власних електронних матеріалів для організації навчання математики за відкритою моделлю.

**Висновки.** Відкриту освіту варто сприймати не лише як актуальний освітній тренд, а і як необхідний напрям для розвитку вищої освіти. Розширення використання відкритих освітніх ресурсів пропонує принципово нові підходи до поширення і споживання навчальної інформації. Це відбувається саме в той час, коли ефективне використання знань стає ключовим чинником економічного успіху як для особистості, так і для навчального закладу в цілому.

Проєкти відкритої освіти дають можливість абсолютно безкоштовного доступу до якісних освітніх ресурсів, що знаходяться в мережі, і, таким чином, безсумнівно, сприяють не лише поширенню знань за рахунок збільшення кількості суб'єктів навчання, а і просуванню вищої освіти у глобалізованому суспільстві як основи спілкування, співпраці і взаємодії не лише між людьми, а і країнами в цілому.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. MIT OpenCourseWare [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ocw.mit.edu/index.htm>
2. E-learning / E-Софт Девелопмент [Electronic resource]. – 2011. – Mode of access: <http://www.web-learn.ru/>
3. Парижская декларация по ООР (2012 Paris OER Declaration) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.unesco.org/oercongress>
4. Coursera [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.coursera.org>
5. Udemu [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.udemy.com>

6. Edx [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.edx.org>
7. OpenLearn [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.open.edu/openlearn/>
8. НОУ ИНТУИТ [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.intuit.ru>

#### CITED LITERATURE

1. MIT OpenCourseWare. [Electronic resource]. – Mode of access: [www.ocw.mit.edu/index.htm](http://www.ocw.mit.edu/index.htm).
2. E-learning / E-Soft Development [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.web-learn.ru/>.
3. <http://www.unesco.org/oercongress> Coursera [Electronic resource]. – Mode of access: [www.coursera.org](http://www.coursera.org)
4. Udemu [Electronic resource]. – Mode of access: [www.udemy.com](http://www.udemy.com)
5. Edx [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.edx.org>.
6. OpenLearn [Electronic resource]. – Mode of access: [www.open.edu/openlearn/](http://www.open.edu/openlearn/).
7. НОУ ИНТУИТ [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.intuit.ru>.

УДК 378. 016

## ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ СУГЕСТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

**Ю.Г. ПІДБОРСЬКИЙ**

*У статті розглядаються питання застосування сугестивних технологій у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів. Автор ділиться досвідом використання сугестивних технологій у навчально-виховному процесі ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди».*

*Ключові слова: сугестивні технології, навчально-виховний процес, психологічний вплив на колектив.*

**Постановка проблеми.** У дослідженнях питань теорії і практики виховання педагогіка широко використовує досягнення суміжних наук, які розкривають закономірності психічного життя людини. Серед багатопланових наукових пошуків, присвячених способам і видам впливу на психічну сферу людини, значне місце займає проблема навіювання (сугестія). Сугестивна технологія, відповідно до педагогічних технологій, є засобом психологічного впливу на колектив, який навчається. Цей засіб, керуючи тими чи іншими реакціями або процесами в організмі людини, викликає ефект розширення пізнавальних і репродуктивних можливостей особистості, що в цілому спричиняє інтенсифікацію навчального процесу, оскільки сугестія – це форма емоційно-вербального керування різними психічними, психофізіологічними та фізіологічними реакціями людини.

Сугестивні технології допомагають застосовувати саморегуляцію станів у здійсненні психокорекції педагогічних впливів особистості в процесі навчання і виховання, а також опанувати тренінги з керування психофізичними та духовними силами людини, розвинути творче самовираження та його механізми, освоїти тренінги спілкування та «самоконтролю».

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Феномен навіювання з давніх часів цікавив людство. Палкими прихильниками використання його у педагогіці XIX–XX ст. були представники різних галузей науки, мистецтва та педагогічної практики. Серед них – С.Кравков, А.Макаренко, Л.Толстой, А.Токарський. Чимало для розкриття таємниць підсвідомої сфери людської психіки дали дослідження російських фізіологів В.Бехтерева, І.Павлова та І.Сеченова. Вони заклали основу для перших досліджень у галузі гіпнопедії – початкового напрямку сугестопедагогіки, розвиток якого в 1936 р. започаткував доктор медичних наук А. Свядощ. Гіпнопедичні дослідження, проведені у той час, засвідчили ефективність запам'ятовування навчальної інформації у стані природного сну. Однак гіпнопедія виявила низку організаційно-педагогічних обмежень. В Україні гіпнопедичні дослідження проводив учений-мовознавець Л. Близниченко. Вони стосувалися, зокрема, вивчення мовлення, його інтонаційних особливостей як основи методу введення-закріплення інформації в пам'яті людини під час природного сну. Проблеми впливу гіпнопедичного навчання на стан здоров'я студентів вивчали: Н.Кольченко, С.Молдавська, Г.Шевченко під керівництвом завідувача Лабораторією вищої нервової діяльності професора А. Хільченка. Вони довели, що гіпнопедичне навчання не справляє шкідливого впливу на функціональний стан кори головного мозку людини. Уже в процесі становлення гіпнопедії започаткувалися два інші напрями сугестопедагогіки – ритмопедія та релаксопедія. Коли ритмопедія, спираючись на дослідження сприйнятої інформації у стані певних фаз гіпнотичного сну, швидко зійшла з педагогічної сцени, майже не залишивши після себе слідів, то релаксопедія, розвиваючись паралельно із сугестопедією, відкрила черговий етап розвитку сугестопедагогіки. Вона уникла тих обмежень, які були властиві гіпнопедії та ритмопедії. Глибокі релаксопедичні дослідження зв'язані, насамперед, з іменем І.Шварца. Разом із дослідниками В.Бакесвим, С.Лібіхом, Т.Метельницькою, Б.Мойсеевим, Е.Рейдером, А.Садовською, Г.Соборновим, Б.Чарним йому вдалося визначити оптимальні умови запам'ятовування навчального матеріалу в умовах прогресивної м'язової релаксації та автотренінгу, розробити методику проведення релаксопедичних занять.

**Мета написання статті.** Постановка мети і завдань статті полягає в аналізі проблеми, можливостей та перспектив її вирішення та в шляхах її реалізації у навчальному процесі ВНЗ. Досвід роботи зі студентами ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені

Григорія Сковороди дає можливість зробити висновок, що досліджувана проблема є актуальною як в теоретичному, так і у практичному аспекті.

**Виклад основного матеріалу.** Релаксопедичне навчання вирізняється доступністю та простотою:

1. Можливість точно орієнтуватися на різні вікові категорії осіб, що навчаються, в тому числі й школярів.

2. Прискорене навчання визначає організацію і методику занять, що потребує відмови від традиційної системи навчання.

3. Організація релаксопедичного навчання не потребує спеціального обладнання: заняття можуть відбуватися в будь-яких умовах ВНЗ, що дає можливість масово впроваджувати таке навчання.

4. Основою релаксопедичного навчання є психічна саморегуляція, яка має велике профілактичне значення. Керування психічним станом відбувається спершу через регуляцію психічного стану особи за допомогою та під керівництвом викладача, а в міру того, як опановується аутотренінг, переходить в психосаморегуляцію.

5. Основною умовою ефективності в деяких методах прискореного навчання є спеціальна підготовка викладача, який повинен мати певні психічні якості. Цей метод дає можливість будь-якому викладачеві опанувати прийоми психорегуляції.

Зазначимо, що застосування сугестопедагогіки в той час обмежувалося витратою часу на введення студентів у стан прогресивної м'язової релаксації та аутотренінгу, що вимагало до того ж певних психотерапевтичних навичок у викладача. Уникнув цих обмежень черговий напрям сугестопедагогіки – сугестопедія, розвиток якої почався в 1966 р., коли в Болгарії на базі секції сугестології при інституті ім. Т. Самодумова був створений Науково-дослідний інститут сугестології, творчий колектив якого очолив Г. Лозанов. Колектив болгарських дослідників зміг експериментально довести, що так званий резервний комплекс студента можна розкривати у звичайному стані свідомості за рахунок цілеспрямованого використання різноманітних сугестивних впливів, які здавна нерідко застосовують досвідчені творчо працюючі педагоги [2, с 56].

Певною науковою базою для цього стали дослідження російських учених А. Ковальова, В. М'ясищева, які виявили вплив слова на психічний стан студентів. Надзвичайно важливим був висновок, до якого упродовж тривалої експериментальної роботи дійшов учений Б. Хачапурідзе, про високу ефективність використання у навчально-виховних цілях неусвідомленої інформації, сприйнятої у звичайному стані свідомості. Г. Лозанов підтвердив зв'язки сугестології з психологією йоги та Радянською психологією. У рая-йоги він запозичив та модернізував техніки керування свідомістю, концентрацією та використання ритму дихання. Із Радянської психології Г. Лозанов запозичив уявлення, що кожний студент може вивчити предмет на однаковому рівні знань. Він стверджував, що його метод працює однаково успішно, незалежно від того, є студент академічно обдарованим чи ні. Разом з тим, учений виділив три види сугестії, які використовуються у навчальному процесі для зняття різноманітних психологічних бар'єрів у студентів:

1) *Психологічна сугестія.* Викладач проводить заняття з урахуванням психотерапевтичних, психологічних та психогігієнічних факторів, крім того, з врахуванням також емоційного впливу, використовуючи логічні форми подачі матеріалу.

2) *Дидактична сугестія.* На заняттях використовуються особливі прийоми, що активізують навчання.

3) *Художньо-естетична сугестія.* Викладач використовує на заняттях різні види мистецтва (музику, живопис, елементи театру) з метою емоційного впливу на студента та гармонізацію заняття.

У вітчизняній педагогіці наступниками Г. Лозанова стали: Л. Гегечкори, Г. Китайгородська, О. Леонтєв, С. Пальчевський, В. Петрусинський, Н. Смирнова, І. Шехтер та ін., а сам метод отримав назву «лозановський», потім був перейменований на «експрес-метод», а на сьогодні це – «інтенсивний метод». Розроблені методи інтенсивного навчання базуються на взаємодії усвідомлюваних і неусвідомлюваних компонентів психіки в процесі засвоєння та перероблення інформації. Принцип двоплановості та сприйняття навчального матеріалу лежить в основі побудови курсу інтенсивного навчання. Технологія інтенсифікації навчання здійснюється за допомогою релаксопедії в педагогічному процесі за рахунок використання резервів психіки.

Головним завданням цієї методики є оволодіння в обмежений час певною сумою знань, вироблення умінь та навичок розуміння усного мовлення. Уміння розуміти усне мовлення, що відпрацьовується вже на початковому етапі навчання, удосконалюється, перетворюється в навичку та забезпечує розуміння від 50 до 100 % об'єму інформації, що сприймається на слух.

*Сугестивна технологія* – це навчання на основі емоційного навіювання в стані неспання, що спричиняє надзапам'ятовування. Воно передбачає комплексне використання всіх вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії. Реалізація цієї концепції передбачає створення особливих психолого-педагогічних умов навчання людини. Для викладача це означає:

1. високий авторитет: широка обізнаність, видатні особисті якості, сила переконання тощо;

2. інфантилізація: встановлення природного середовища довіри, коли студент ніби доручає себе викладачеві;

3. двоплановість при введенні нового матеріалу: кожне слово, яке несе самостійне смислове навантаження, супроводжується відповідною інтонацією, жестом, мімікою тощо.

Для студента необхідно:

1. формування віри в здійсненність навчальних завдань;
2. постійне позитивне емоційне підкріплення за рахунок естетичних і комфортних умов;
3. навіювання думки про великі можливості інтелекту студентів;
4. демонстрації швидкого поступу у вивченні дисципліни;

5. «занурення» в навчальну дисципліну, концентроване вивчення матеріалу: щодня тільки одна навчальна дисципліна по 4-6 год. упродовж 2-3 місяців тощо.

Висока ефективність сугестивного навчання поєднується з яскраво вираженими психотерапевтичним, психогігієнічним і психопрофілактичним ефектами, які ще не вичерпали своїх можливостей і мають великі внутрішні резерви свого розвитку. Досліджував це питання впродовж багатьох років А.Ігнатенко.

Сугестопедичне навчання, поліпшує пам'ять і сприяє прискоренню автоматизації в запам'ятовуванні нового навчального матеріалу, завдяки приємному переживанню та ефекту відпочинку, відсутності втоми, розкриває резерви цілісної особистості студента. Стосовно студента сугестопедія виступає як глобальна система, яка цілеспрямовано використовує як усвідомлювані, так і неусвідомлювані форми інформації. Помітну роль у виявленні резервних можливостей особистості грають периферійні перцепції, неусвідомлені реакції, мотивації, потреби, а також неусвідомлені автоматизовані елементи в рамках свідомої діяльності. Важливе значення в сугестопедії має не лише глобальний, тобто всеохоплюючий підхід до особистості студента, а й такий же підхід до розробки навчального змісту. Це дало право Г.Лозанову стверджувати, що в основі сугестопедичного навчання лежить «глобалізація плюс естетизація».

Стосовно останньої мається на увазі використання засобів мистецтва з метою розкриття резервів пам'яті студента. Глобалізація навчального матеріалу в так званих глобальних темах певним чином нагадує його блокову подачу в діяльності вітчизняних викладачів-новаторів. Під час вивчення глобальної теми, з одного боку, студенти отримують цілісне враження від поданого матеріалу, а з іншого, одночасно дізнаються і про деякі подробиці, конкретні часткові випадки. У наступних розробках глобальної теми ці часткові випадки закріплюються, розширюються, поєднуються із загальним. Але тепер уже елементи будуть на першому плані, а цілісне, загальне – на другому. Тут чітко помітна двоплановість, яка, до речі, є однією з найхарактерніших рис усієї сугестопедичної навчальної системи. Глобальний підхід у навчанні привчає студентів до цілісності в світопізнанні, сприяє тому, щоб ця цілісність перетворюється у стиль навчальної праці.

В основі сугестопедичного навчання за Г.Лозановим лежить три основних принципи: 1) принцип радості, ненапруженості та концентративної психорелаксації; 2) принцип єдності свідомого-парасвідомого та інтегральної мозкової активації; 3) принцип сугестивного взаємозв'язку на рівні резервного комплексу. Перший із цих принципів передбачає відчуття радості від навчання, психічну релаксацію і ненапружену концентрацію. Сугестопедія засвідчує, що для концентрації уваги людини не потрібне напруження з її боку, а, навпаки, доцільний психічний спокій, стан розслабленості. Важлива тут психічна релаксація, а не м'язова. Поєднання концентрації з психічною релаксацією є прикладом діалектики в психології: з одного боку – психічне розслаблення, спокій, а з другого – концентрація уваги, можливостей пам'яті, що супроводжується розкриттям резервних глибин психіки учня. Стан концентративної психорелаксації мимовільно виникає в учня, паралельно із створенням відповідних зовнішніх умов. Сугестопедія використовує мізерні долі концентративної психорелаксації. Спрямовується на те, щоб кожний учень міг самостійно досягати цього стану. В такому випадку вважається, що сугестопедія переростатиме в автосугестопедію. Доведено, що почуття радості в сугестопедичному навчанні певним чином іде від переборення труднощів, швидкого і легкого засвоєння великих обсягів навчального матеріалу. Один з початкових варіантів сугестопедії за Г.Лозановим передбачає поступове переростання сугестопедичного навчання у старших класах у самостійну роботу школярів із консультаціями з боку вчителів.

Принцип єдності свідомого-парасвідомого та інтегральної мозкової активації полягає у цілеспрямованому використанні вчителем-сугестологом не тільки того, що потрапляє в центр свідомості та уваги учня, а й певних елементів емоційної сфери особистості, установок, мотивацій, інтересів та устремлень, периферійних перцепцій. Тобто поряд з усвідомленими реакціями і функціями школяра використовується й парасвідомо активність.

Принцип сугестивного взаємозв'язку на рівні резервного комплексу означає, що навчальний процес завжди повинен відбуватися на рівні невикористовуваних внутрішніх резервів учня. У цьому випадку рівень сугестивного взаємозв'язку визначатиметься ступенем розкриття їх. Зазначимо, що всі

ці принципи необхідно реалізувати одночасно, в єдності за допомогою психологічних, дидактичних і артистичних засобів.

Огляд теоретичних основ сугестопедичного навчання дав змогу виділити чотири етапи в розвитку сугестопедагогіки і на основі цього чітко визначити місце сугестопедії в ній та основні її внутрішні і зовнішні характеристики. Перший етап за Л.Близниченком донауковий, пов'язаний із первинним нагромадженням знань та окремих практичних спроб з метою цілеспрямованого застосування засобів навіювання у педагогічній діяльності. Верхньою межею його є 1936 р., що зв'язано з початком систематичних гіпнопедичних досліджень А.Свядоша. Другий – гіпнопедичний. Починається з 1936 р. і закінчується у другій половині 60-х рр. ХХ ст., коли цей напрям вичерпує себе як один із початкових напрямів сугестопедагогіки. Третій – етап паралельного розвитку релаксопедії і сугестопедії. Його нижньою хронологічною межею є 1966 р. Верхньою – початок 70-х років ХХ ст., коли теоретичні та практичні основи релаксопедії та сугестопедії уже були закладені. Четвертий етап розвитку сугестопедагогіки – етап появи модифікованих на основі релаксопедії та сугестопедії інтенсивних методів навчання та подальшої розробки теоретичних і практичних основ релаксопедії і сугестопедії розпочався з початку 70-х років ХХ ст. Продовжується по сьогоднішній день, засвідчуючи творчий характер сугестопедагогіки як педагогічного напрямку і особливо сугестопедії як найсучаснішої і найголовнішої його складової.

аспекті.

Отже, основна мета навчання – формування особистості студента – співвідноситься з організацією викладання як педагогічного спілкування, в якому викладач разом із студентом ставить перед собою та вирішує комунікативно-пізнавальні завдання засобами усного мовлення. Вибір таких завдань, як аргументація, доказ, переконання, переосмислення та ін., дозволяє викладачеві навчати студентів за допомогою різного матеріалу висловлювати власну точку зору, погляди, оцінки, відношення. Водночас саме формою роботи стимулюється відкритість, довірливість, об'єктивність та принципиальність спілкування зі студентами. У цьому віці, найбільш інтенсивно проходить процес регулювання, накопичення, збереження, логічного переструктурування отриманих знань, їх проєктування на практичну діяльність.

Навчання у ВНЗ сприяє структуруванню інтелекту та базується на особливостях його функціонування. У студентському віці зростає роль фактора уваги (у 18-21 він займає четверте місце, а у 20-22 – друге). Це свідчить про важливість цілеспрямованої роботи над організацією уваги студентів у навчальному процесі. Розвиток мислення та пам'яті відбувається в тісному зв'язку. Навчальні завдання повинні включати два плани: розуміння та запам'ятовування, осмислення та структурування в пам'яті студента засвоєного матеріалу. Активізація пізнавальної діяльності студента не повинна бути самоціллю, вона повинна постійно супроводжуватись організацією запам'ятовування. Визначення мотиваційної забезпеченості студента є однією з основних завдань навчання, яку рекомендують вирішувати навіть на рівні «мотиваційного відбору», що власне доповнює екзаменаційний відбір. Тут виникає відповідальне психолого-педагогічне завдання первісного формування студента як суб'єкта навчальної діяльності.

Види навіювання можна класифікувати на підставах, визначених далі. Залежно від джерела впливу вирізняють такі види навіювання: а) навіювання — дія, вчинена іншою людиною, б) самонавіювання — об'єкт навіювання збігається з його суб'єктом. Залежно від стану суб'єкта навіювання розрізняють: а) навіювання в стані пильнування; б) навіювання в стані природного сну; в) навіювання в гіпноптичному стані. Незважаючи на те, що в сучасній дидактиці використовується і навіювання в стані гіпнозу, і навіювання в стані сну (наприклад, вивчення іноземної мови уві сні — гіпнопедія), найбільший інтерес викликають особливості навіювання в стані пильнування, тому що вони найперспективніші в педагогічному відношенні.

Залежно від наявності чи відсутності у сугестора мети і усвідомленого застосування зусиль для її досягнення вирізняють: а) навмисне і б) ненавмисне навіювання. Під час навмисного навіювання педагог цілеспрямовано і свідомо організовує психологічний вплив для досягнення поставленої мети. Ненавмисне навіювання відбувається тоді, коли педагог не ставить собі за мету навіяти певну думку, дію, вчинок. Часто викладач не усвідомлює, що звичні, стереотипні звертання до одного й того самого студента мають сильний навіювальний вплив. Він звично повторює: «Ти, як завжди, не готовий і говориш дурницю»; «Крім пустощів від тебе не очікуєш іншого»; «Я бачу, ти просто невиправний»; «Куди тобі братися за це, ти все одно не зробиш». Не маючи наміру навіяти учню невіру у свої сили, фразами про неможливість виправити недоліки педагог фактично «підштовхує» його до цих висновків. Повторюючи в процесі навчання слова: «Іспит покаже, на що ви здатні. Не думайте, що вам удасться легко «проскочити». Усі ваші недоліки на іспиті виявляються», — викладач систематично навіює студентам страх перед іспитом і непевність у власних силах, що паралізує їхню пізнавальну активність і значно знижує результати іспиту.

Педагог, який добре усвідомлює мету педагогічного впливу, реалізує її і через переконання, і через навіювання. Найчастіше навмисне навіювання виявляється в окремих репліках педагога на адресу

вихованців: («добре», «молодець», «у тебе помітні успіхи»), у доброзичливому, підбадьорливому погляді, посмішці, в інтонації голосу, нарешті, у зовнішньому вигляді викладача: його зібраності, підтягнутості, оптимістичному настрої, мажорності відносин зі студентами [4, с. 144].

Самонавіювання також буває навмисним і ненавмисним. У першому випадку людина свідомо починає зусилля для коригування небажаних якостей, у другому — здійснює це неусвідомлено. За результатами навіювальний вплив може бути: а) позитивним і б) негативним. Результатом першого є формування позитивних психологічних якостей (звичок, інтересів, поглядів, відносин). У процесі негативного навіювання свідомо чи неусвідомлено, навмисно чи ненавмисно людині «прищеплюються» негативні психологічні якості, властивості й стани (занижена самооцінка, необов'язковість тощо).

Самонавіювання також може бути і позитивним, і негативним. У першому випадку особистість формує в себе позитивні якості, мобілізує сили й здібності; у другому, потрапляючи під тиск ситуації, «переконує» себе в домінуванні негативних якостей. Залежно від змісту вирізняють: а) відкрите навіювання, у якому мета навіювання прямо збігається з його формою: сугестор прямо і відкрито закликає того, на кого він здійснює навіювання, до здійснення певних дій чи утримання від них («Тепер ви будете виконувати завдання», «більше ти не будеш пропускати заняття»). Таке навіювання характеризується спрямованістю на конкретну особу; б) закрите (непряме чи опосередковане) навіювання, у якому мета впливу «замаскована»: прямо не говориться, що саме навіюється, а часто міститься лише натяк на бажану дію чи вчинок.

Розглянемо форми навіювання, які найчастіше зустрічаються в педагогічній практиці. Досить типовим, особливо для шкіл, є використання навмисного відкритого навіювання (яке також називають прямим навіюванням), що реалізується через такі форми, як команди. Накази й установки, що навіюють, сприяють виробленню в тих, хто навчається, дій, що виконуються автоматично, тобто без контролю свідомості. У цьому разі учні ніби цілком довіряють учителю щодо доцільності здійснення необхідних дій. Подібні словесні впливи, розраховані на автоматизм виконання, широко використовуються в спорті, іграх, ситуаціях наведення порядку («устати», «кроком руш» тощо), лаконічних наказах, які застосовують вчителем для дисциплінування учнів («закрити підручники»). Однак треба пам'ятати, що командні накази як особливі форми вербального впливу, виражені в короткій формі, беззастережно виконуватимуться тільки тоді, коли вони не суперечать сформованим традиціям чи чинним нормативним указівкам. А якщо ні, то беззастережного виконання не буде [5, с. 98].

Умовно всі накази й команди, що використовуються в навчально-виховній практиці, поділяються на такі типи:

- 1) попередні, чи мобілізуючі («увага, приготуватися»), завдання яких — автоматична, миттєва мобілізація до будь-якої дії;
- 2) виконавчі («рівняйтесь, струнко, вперед, стій»), більшість з яких — так звані стройові команди;
- 3) заборонні («припинити, відставити»), покликані гальмувати здійснення тих чи інших дій;
- 4) дії за зразком («робіть як я, повторювати за Івановим»), що орієнтують учнів на точне копіювання тих чи інших дій.

Точне, бездоганне виконання таких команд є результатом кропіткої, тривалої роботи, що формує в учнів відповідні навички їх виконання. Застосування команд у педагогічній практиці має досить обмежений характер. Ширше застосовується навіювальне наставляння, яке відрізняється від команд і наказів тим, що використовується для розв'язання складніших завдань — перебудови сформованих установок, формування готовності до необхідних дій.

Навіювальне наставляння здійснюється у вигляді лаконічних фраз — так званих формул навіювання. Наприклад, педагог хоче домогтися, щоб в учня сформувалася позитивна установка на виконання домашніх завдань. Виразно дивлячись йому в очі, викладач максимально наказовим голосом говорить: «Ти можеш і повинен добре вчитися. Ти сьогодні виконаєш домашнє завдання». При цьому педагог не мотивує свої розпорядження, рекомендації, а саме навіює певний спосіб дій і поведінки. Навіювальне наставляння застосовується у разі виникнення необхідності заборони чи обмеження небажаних дій, а також для формування впевненості в собі в боязких, надто схвильованих учнів. Однак використання навіювального наставляння можливо тільки у разі сталих позитивних відносин між педагогом та учнем. У разі стабільного, затяжного конфлікту воно заздалегідь приречено на невдачу.

Крім прямого педагогічного навіювання, велике значення в практиці має і непряме навіювання, що подається не в імперативній формі, а у вигляді розкриття якогось зовні нейтрального стосовно подій факту чи опису будь-якого випадку. Часто за умови правильної методичної підготовки, наприклад підборі ситуації чи розповіді великої сили емоційного впливу, непряме навіювання виявляється більш ефективним, ніж пряме. Непряме навіювання є також важливим засобом подолання внутрішнього опору учнів прямому виховному впливу. Воно також розраховано на безумовне, некритичне неприйняття інформації, але в цьому разі позиція педагога не нав'язується учню, вона не торкається його самолюбства, а інформація, яка йому повідомляється, не відкидається ще до того, як її зрозумів і



приймає учень. Так, якщо на пряме зауваження учень неминуче встав би в захисну позу, намагаючись «врятувати» самооцінку, то тут він сам аналізує позитивне чи негативне значення власних вчинків, рис характеру тощо. Педагог ніби озброює його критеріями самооцінки, об'єктивність і значущість яких учень не бере під сумнів, а беззапечно приймає.

Вирізняють такі форми непрямого навіювання: натяк (учню, який відволікається від спільної справи, педагог дбайливо говорить: «Ти часом не стомився?»); непряме навіювальне схвалення; непрямий навіювальний осуд. Використання навіювання як методу педагогічного впливу можливо лише за наявності належної техніки виконання цієї діяльності: уміння володіти мімікою і жестами, володіння широким арсеналом виразних засобів мовлення тощо. Часто ефективність навіювального впливу залежить від таких дрібниць, як постановка голосу, погляд, рухи. Так, під час проведення навіювального наставлення невербальні засоби повинні підкріплювати зміст словесного впливу та його інтонацію, а не суперечити їм.

Практичне застосування навіювального впливу має ґрунтуватися на умінні управляти емоціями, підібрати точну форму для висловлення власних почуттів чи для виконання відповідного педагогічного завдання. Ігнорування цих вимог, спроба обійтися невиразними педагогічними засобами прирікає педагога на невдачу.

Однією з ефективних умов ефективного навіювання є особлива якість психіки людини, на яку здійснюють вплив, — сугестивність. Сугестивність — це здатність людини змінювати свою поведінку на вимогу іншої особи чи групи людей, не спираючись при цьому на логіку чи свідомі мотиви, тобто підсвідомо підлеглість вимогам інших людей. Причому людина, що виконує «підказану» їй дію, часто сама щиро впевнена, що це є результатом самостійно прийнятого рішення. Сугестивність є нормальною властивістю нервової системи, однак її виразність у кожному конкретному випадку неоднакова. Вона залежить від віку (чим молодше, тим вище), статі (найчастіше жінки більш чутливі до навіювання), інтелекту (з підвищенням рівня освіти сугестивність звичайно знижується), стану здоров'я (після перевтоми чи захворювання сугестивність стає вищою) та інших чинників. Крім того, вона значно варіює залежно від виду навіювання й авторитетності тієї особи (групи, від якої виступає дана особа), що здійснює навіювання.

**Висновки.** Отже, використання засобів сугестопедичного навчання суттєво підвищує не лише репродуктивний, а й творчий рівень засвоєння знань, умінь і навичок студентів. При чому інтенсивне засвоєння традиційних компонентів змісту вищої освіти вивільняє час і покращує можливості для засвоєння досвіду емоційно-чуттєвого ставлення до світу, досвіду творчої діяльності, формування на цій основі духовності, що безпосередньо впливає на характер розв'язання соціальних завдань, поставлених перед сучасною освітою.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Артеменко В.Б. Дистанційні технології та курси: створення і використання в освітній діяльності: монографія / В.Б.Артеменко, Л.В.Ноздріна, О.Б.Зачко. — Л., 2008. — 295 с.
2. Белова О.К. Педагогічні технології в сучасній освіті: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. інж.-пед. спец.] / Белова О.К., Коваленко О.Е. — Х.: Контраст, 2008. — 148 с.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. / І.Д.Бех. — К.:ІЗМН, 1998. — 204 с.
4. Бойчук П.М. Сучасні педагогічні технології: дидактично-інформаційний аспект / Бойчук П.М., Нісімчук А.С., Панасюк Н.Л. — Луцьк: Твердиня, 2009. — 268 с.
5. Буйницька О.П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання: курс лекцій / О.П.Буйницька. — Кам'янець-Поділ.: Київ. ун-т ім. Б.Грінченка, 2010. — 180 с.

#### CITED LITERATURE

1. Artemenko V.B. Dystantsiini tekhnolohii ta kursy: stvorennia i vykorystannia v osvittii diialnosti: monohrafiia / V.B.Artemenko, L.V.Nozdrina, O.B.Zachko. — L., 2008. — 295 s.
2. Bielova O.K. Pedagogichni tekhnolohii v suchasni osviti: [navch. posib. dlia stud. vshch. navch. zakl. inzh.-ped. spets.] / Bielova O.K., Kovalenko O.E. — Kh.: Kontrast, 2008. — 148 s.
3. Bekh I.D. Osobystisno zoriientovane vykhovannia: nauk.-metod. posib. / I.D.Bekh. — K.:IZMN, 1998. — 204 s.
4. Boichuk P.M. Suchasni pedagogichni tekhnolohii: dydaktychno-informatsiinyi aspekt / Boichuk P.M., Nisimchuk A.S., Panasjuk N.L. — Lutsk: Tverdnyia, 2009. — 268 s.
5. Buynitska O.P. Informatsiini tekhnolohii ta tekhnichni zasoby navchannia: kurs lektsii / O.P.Buynitska. — Kam'ianets-Podil.: Kyiv. un-t im. B.Hrinchenka, 2010. — 180 s.

УДК 372.4.036

## РОБОТА З ОБДАРОВАНИМИ СТУДЕНТАМИ : ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ

**Р. ПРІМА, М. ЗАМЕЛЮК**

*У статті на основі теоретичного узагальнення висвітлюються окремі аспекти роботи з обдарованими студентами. Здійснено аналіз понять «обдарованість», «креативність», «інтелектуальність», «талант», «творчий потенціал», сфер вияву обдарувань студентів. Акцентовується увага на виокремленні особистісних характеристик інтелектуально-творчого потенціалу*

*студента, на необхідності належної змістової наповненості занять, використанні інтерактивних прийомів, форм і методів роботи викладача, що працює з обдарованою молоддю.*

**Ключові слова:** обдарованість, обдарований студент, креативність, талановитий, інтелектуальний, потенціал, викладач.

**Постановка проблеми.** У новій соціально-політичній ситуації, що склалась в Україні, визначилися дві тенденції: по-перше, відродження національної свідомості, української культури і мови, виховання громадянина України; по-друге, прагнення до інтеграції у світове, європейське співтовариство. Відповідно актуалізується гуманітарна корекція сфери освіти, переглядаються її концептуальні та методологічні засади, уможлиблюється реформування і дотичних до неї змін у вихованні особистості в напрямі орієнтування на її різнобічний потенціал, розвиток обдарованості й таланту.

Глобальні соціально-економічні перетворення в суспільстві виявили потребу в людях творчих, активних, неординарно мислячих, здатних критично аналізувати, нестандартно вирішувати поставлені завдання й ситуації, формулювати на їх основі нові перспективні проблеми.

Поза сумнівом, обдарована особистість – це велика цінність суспільства, оскільки освіта обдарованих є об'єктивним гарантом його подальшого соціально-економічного й культурно-політичного розвитку.

**Аналіз досліджень** засвідчив, що основні теоретичні питання, пов'язані з проблемою виявлення і розвитку обдарованої молоді, висвітлено в науковій літературі багатьма вченими, зокрема в низці психолого-педагогічних студій С.Рубінштейна, Дж.Фріман, А.Савенкова, В.Чудновського, Н.Шумакової та ін., де відзначається, що обдарованість – це швидше приховані потенційні можливості особистості, цілісний вияв яких можливий завдяки наявності в педагога великого досвіду та спеціальних знань із цього питання. Крім того, в численних дослідженнях (Н.Бердяєва, В.Вернадського, Н. Вінера, А. Камю, Д.Люїса, Р.Маркузе, П.Сорокіна, А.Ясперса та ін.) була продемонстрована важлива роль мотиваційно-особистісних особливостей та умов соціального оточення обдарованих студентів у реалізації їх потенціалу.

**Мета дослідження:** проаналізувати деякі теоретико-прикладні аспекти роботи з обдарованими студентами, зокрема пов'язані з розвитком їх інтелектуально-творчої обдарованості.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Передусім відзначимо, що предметом спеціального наукового пошуку освіта обдарованих стала, починаючи з першої третини ХХ століття, коли вчені різних країн світу розглядали її як особливий і невід'ємний компонент розвитку загальної освіти й освітнього простору загалом.

В освітніх системах країн Європи, Америки й Азії її не декларували, а забезпечували перманентний поступ як реального чинника прогресу суспільства з метою досягнення благополуччя громадян. Відповідно сутність навчання й виховання обдарованих дітей полягала в доведенні рівня впливу традиційних освітніх інститутів до мінімального. Стимулювались самоосвіта, неформальна освіта, впровадження інформаційних технологій, цікавих проєктів та ініціатив.

Робота викладача з обдарованими студентами в сучасній системі інтегрованої освіти є однією з найактуальніших проблем у педагогіці. Обдаровані студенти – це не абстрактні носії талантів, майбутні фахівці й видатні науковці, це, передусім, живі люди. Саме тому за їхніми здібностями необхідно бачити насамперед людину з її недоліками та достоїнствами. Такий підхід здатний забезпечити особистісний розвиток талановитих студентів.

Для розвитку творчої обдарованості студентів необхідно створювати сприятливі соціальні й психологічні умови, адже творчий потенціал може бути непомічений або заблокований і реалізуватися на недостатньому рівні чи зовсім не використовуватись. Саме через попит на творчу особистість, спроможну опанувати та запровадити креативний стиль у навчальній діяльності, постає питання щодо необхідності розвитку креативного потенціалу майбутнього фахівця шляхом створення в освітніх установах певного інноваційного середовища.

Досить часто у виховній практиці для характеристики потенціалу студента вживаються такі означення, як: креативний, талановитий, обдарований, інтелектуальний. Іноді ці слова вживають як синоніми, що зумовлює необхідність внести деякі уточнення щодо трактування ключових понять – «креативність», «обдарованість», «інтелектуальність», «талант» для поглиблення сутнісних ознак досліджуваного феномену.

Так, за психологічним словником *креативність* (лат. creatio – створення) – творча, новаторська діяльність [1]; новітній термін, яким окреслюються «творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і що входять у структуру обдарованості в якості незалежного чинника», *обдарованість* – поняття загальної психології; високий рівень задатків, схильностей. Обдарованість є результатом і свідченням високого рівня інтелектуального розвитку індивіда. Словом «*інтелект*» (від лат. розуміння, розум) позначають відносно стійку структуру розумових здібностей. Слід відзначити, що існують різні тлумачення цього поняття, зокрема, його ототожнюють із мисленнєвими операціями, зі стилем та стратегіями розв'язання проблемних ситуацій, зі здатністю до учіння та пізнання, з індивідуальними особливостями орієнтування в ситуації,

з когнітивним стилем, з біопсихічною адаптацією до наявних обставин життя [2, с.147]. Щодо поняття «талант», то в новому тлумачному словнику української мови подається таке трактування: «видатні природні здібності; хист, обдаровання, дар, обдарованість, талановитість, іскра Божа» [3, с.504].

Зауважимо, психологи (П.Торренс, Дж. Рензулли) розглядають креативність (творчий потенціал – «потенціал» (від лат. *potentia* сила), кількість енергії, яку накопичила система і яку вона спроможна реалізувати в роботі.) людини як один із найважливіших і певною мірою незалежний фактор обдарованості. Зокрема, американський психолог П.Торренс визначив креативність як процес, який породжується сильною потребою людини в знятті напруги, що виникає в ситуації невизначеності та дефіциту інформації. Цей процес включає пошук і визначення проблеми, висунення і перевірку гіпотез про шляхи її вирішення, пошук і обґрунтування рішень. Головну роль при цьому відіграє дивергентне (що йде в різних напрямках) мислення, здатне приводити до несподіваних висновків, на відміну від конвергентного, послідовного мислення. Причому креативність обов'язково передбачає інтелектуальний розвиток людини вище середнього рівня, оскільки лише такий рівень може забезпечити основу для творчої продуктивності.

Обдарованість, як слушно відзначає А.Калашнікова, – це якісне своєрідне поєднання здібностей, що забезпечують успішне виконання діяльності. Спільна дія здібностей, що мають певну структуру, дозволяє компенсувати недостатність окремих здібностей за рахунок переважного розвитку інших [4, с. 23]. При цьому науковець зауважує, що обдарований студент – це особистість, яка вирізняється яскравими, очевидними, іноді видатними досягненнями (або має внутрішні передумови для таких досягнень) в тому чи іншому виді діяльності [4, с. 25].

Згідно з концепцією Дж.Рензулли, розвиток обдарованості базується на взаємозв'язку трьох конструктивних: інтелектуальні здібності, що перевищують середній рівень, висока захопленість виконуваними завданнями і високий рівень креативності [2, с. 59]. Конструктивною нам видається позиція відомого фахівця Н.Лейтеса, котрий, класифікуючи різні педагогічні підходи до проблеми обдарованості, виокремлює три категорії особистостей, яких в соціально педагогічній практиці звично прийнято іменувати обдарованими: з високим IQ; що досягли видатних успіхів в якому-небудь виді діяльності і з високою креативністю [2, с. 27].

Інший фахівець в галузі психології інтелекту М.Холодна стверджує, що слід виділяти шість категорій таких обдарувань: «кмітливі», «блискучі», «креативні», «компетентні», «талановиті», «мудрі» [5, с. 38].

Реальна педагогічна практика традиційно розрізняє лише три категорії обдарованих:

- з високими показниками за рівнем загальної обдарованості;
- талановиті, що досягли успіхів в яких-небудь галузях діяльності (на існування цієї групи обдарованих реагує педагогічна практика);
- ті, що добре навчаються («академічна обдарованість») [7].

При цьому обдаровані студенти виявляються найяскравіше, як правило, в таких сферах діяльності: інтелектуальна, академічні досягнення, творчість (креативність), комунікація та лідерство, художня, рухова.

1. *Інтелектуальна сфера.* Обдарований студент відрізняється гарною пам'яттю, жвавим мисленням, допитливістю, добре розв'язує проблемні питання та ситуації, логічно викладає свої думки, може мати здібності практично застосувати знання.

- *Сфера академічних досягнень* – це успіхи в декламуванні, математиці, природознавстві.

- *Творчість* (креативність). Особистість дуже допитлива, виявляє незалежність і оригінальність, висловлює неординарні ідеї.

4. *Спілкування.* За такої обдарованості студент добре пристосовується до нових ситуацій, легко спілкується з оточуючими та однолітками, виявляє лідерство на заняттях, ініціативний, бере на себе відповідальність за свої дії.

5. *Сфера художньої діяльності.* Особистість виявляє великий інтерес до візуальної інформації, захоплюється художніми заняттями, її роботи вирізняються оригінальністю. Виявляє інтерес до музики, легко відтворює мелодії, із задоволенням співає, намагається створювати музику.

6. *Рухова сфера.* Дрібна і точна моторика, чітка зорова-моторна координація, широкий діапазон рухів, добре володіє тілом, високий рівень розвитку основних рухових навичок.

Водночас, варто пам'ятати, що обдарованість здебільшого розуміють винятково як обдарованість інтелектуальну, що пов'язана з інтегративною розумовою функцією. З таких позицій цілком правомірним є розгляд такого поняття, як «інтелектуально-творчий потенціал» студента. Заслужують на увагу *три групи особистісних характеристик інтелектуально-творчого потенціалу студента (за О.Савенковим):*

- *інтерактивні особистісні характеристики* (допитливість, надчутливість до проблем, словниковий запас, здатність до оцінювання);

- *характеристика сфери розумового розвитку* (оригінальність мислення, гнучкість мислення, продуктивність мислення, класифікація і категоризація, висока концентрація уваги, пам'ять);

*характеристика сфери особистого розвитку* (захопленість завданням, перфекціонізм – прагнення створити продукт будь-якої своєї діяльності відповідно до найвищих вимог, нонконформізм – прагнення протистояти думці більшості, лідерство, змагальність, широта інтересів, гумор) [7, с.9-10].

Спираючись на особистісні характеристики інтелектуально-творчого потенціалу, ми вважаємо, що виявляючи обдарованих і здібних студентів, необхідно відстежувати і вивчати такі *характерні особливості*:

- інтелект;
- креативність;
- соціальна компетентність;
- психологічні здібності;
- не когнітивні особливості характеристики (використання опитувальників);
- характеристики юнацького і сімейного оточення;
- досягнення, захоплення.

Тому в умовах вищої школи важливо правильно організувати роботу викладача з обдарованими студентами, не тільки створюючи необхідні умови для їх розвитку, а й психологічно готуючи їх до наполегливої праці, самовиховання.

Робота з обдарованими студентами вимагає належної змістової наповненості занять, зорієнтованості на новизну інформації та різноманітні види пошукової, аналітичної, розвиваючої, творчої діяльності.

Серед методів навчання обдарованих студентів мають переважати самостійна робота, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєних знань, умінь і навичок, інтерактивна взаємодія викладача і студентів. Контроль за їх навчанням має стимулювати поглиблене вивчення, систематизацію, класифікацію навчального матеріалу, де завдання повинні мати творчий, диференційований характер, перенесення знань у нові ситуації.

*Метод роботи з обдарованими студентами – проблемні запитання.* При вивченні різних тем із предмету підбираються проблемні запитання, на які студент готової відповіді не знайде. При цьому для правильної відповіді студенту потрібно ще застосувати знання з вивчених раніше розділів. При цьому у запитанні закладається певна проблемна ситуація, розв'язати яку потрібно неординарним способом.

*Метод роботи з обдарованими студентами – побудова гіпотез.* Студенти висувають власні гіпотези щодо вирішення наукового завдання. Роблять свої припущення, що можуть стати темою дослідження.

*«Виділяти найкраще» – цей метод, відомий як «ефект Розенталя» або ефект Пігмаліона – психологічний феномен, який полягає в тому, що очікування особистістю реалізації пророцтва багато в чому визначають характер її дій та інтерпретацію реакцій оточуючих, що й провокує «самоздійснення пророцтва».* Зауважимо, цей термін винайшов американський соціолог Роберт Мертон у 1948 році для тих пророкувань, які стихійно «керують» поведінкою людей і призводять до очікуваних ними результатів.

Формами роботи можуть бути групові та індивідуальні заняття, факультативи. Зміст навчальної інформації має доповнюватись науковими відомостями, які можуть одержати в процесі виконання додаткових завдань у той же час, що й інші студенти, але за рахунок вищого темпу обробки навчальної інформації. Серед групових занять виокремлюємо такі:

▼ *форма роботи з обдарованими студентами інтерактивне навчання: «запитання – відповідь».* Для цього групу ділять на декілька підгруп. Кожна група одержує завдання скласти запитання до теми. Коли студент замислюється над постановкою запитання, то в його уяві має бути варіант відповіді, що розвиває логічне мислення. Ланцюжок «запитання – відповідь» сприяє тому, що відповідь породжує нове запитання. Така методика роботи допомагає студентам формулювати певні умовиводи, висловлювати свої думки, доходити правильних висновків.

▼ *Форма роботи з обдарованими студентами: «інформаційно – пізнавальна суперечність»*, характерна особливість якої полягає в тому, що її елементами є істинні, але, на перший погляд, суперечливі судження.

▼ *Приєм «Незавершене рішення» – за його допомогою можна визначити рівень пізнавальної активності студентів.* Наприкінці заняття викладач пропонує студентам виконати завдання творчого характеру і попереджає, що рішення виявиться досить цікавим і несподіваним. Після обговорення висунутої проблеми студенти починають роботу, але не встигають виконати завдання до закінчення заняття. Викладач, не фіксуючи увагу на тому, що завдання повинно бути завершено, перевіряє його наявність і якість виконання на наступному занятті.

Індивідуальні форми роботи зі студентами передбачають виконання різноманітних завдань, участь в очних і заочних олімпіадах, конкурсах на кращу науково-дослідну роботу.

Вище зазначені прикладні аспекти, які мають бути органічно вплетеними в заняття, доповнюються системою виконання студентом таких завдань: заняття у наукових товариствах; участь

у тематичних масових заходах (вечорах любителів літератури, історії, фізики, хімії та ін.); огляди-конкурси художньої, технічної та інших видів творчості, зустрічі з ученими тощо.

**Висновки.** Отже, формування інтелектуально-творчого потенціалу студентів – це справа не одного дня, тижня чи місяця, а результат наполегливої і систематичної праці впродовж року, усього часу навчання у виші, всього життя. На нашу думку, ефективним засобом розвитку інтелектуально обдарованого студента є активне застосування в навчальному процесі ВНЗ інноваційних особистісно зорієнтованих, проблемно-пошукових педагогічних технологій, зокрема проектної технології, що дасть змогу розвивати абстрактне, логічне, критичне мислення студентів, інтелектуальні та творчі здібності, формувати в них практичні вміння і навички шляхом залучення до активної інтелектуально-творчої діяльності. Це надасть можливість студентам відчувати себе суб'єктами власних ідей, пошуків, рішень. Саме з цим ми і пов'язуємо *перспективи* подальших наукових розвідок.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Апостолю Г.В. Робота з обдарованими дітьми / Г.В. Апостолю // Обдарована дитина. – 2006. – № 1. – С.12–18.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник / В.П. Волкова. – К.: Академія. – 2001. – 576 с.
3. Новий тлумачний словник української мови / [уклад. В.Яременко, О.Сліпущко]. – 2-ге вид., виправлене. – Т.3. – К.: Аконіт, 2008. – 862с.
4. Калашнікова А.М. Робота з обдарованими студентами / А.М. Калашнікова // Обдарована дитина. – 2007. – № 2. – С.23–25.
5. Моляко В.А. Психологические проблема творческой деятельности / В.А. Моляко. – К., 1990. – 16 с.
6. Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков / Н.С. Лейтес; [под ред. Н.С. Лейтеса]. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
7. Рыбалка В. В. Определение понятий одаренности, таланта, гениальности личности: классические и современные методологические подходы / В. В. Рыбалка // Одаренный ребенок. –2011. – № 2. – С. 16–38.
8. Тупичка Н. Я – творча особистість(тренінг для педагогів) / Н.Тупичка // Психолог. – 2008. – №48. – С.13 – 19.
9. Шейко В. Організація та методика науково-дослідницької діяльності / В. Шейко В., Н. Кушнарєнко. – К.,2003. – С.48 – 51.

#### CITED LITERATURE

1. Apostolova G.V. Working with gifted children / G.V. Apostolova // A gifted child. – 2006. – № 1. – P. 12 -18. [in Ukrainian]
2. Volkova N. Pedagogy: a textbook / V. Volkov. – Kyiv: Academy, 2001. – 576 p. [in Ukrainian]
3. New Dictionary of the Ukrainian language / [Comp. V.Yaremenko, O.Slipushko]. – 2nd ed., revised. – Vol.3. – Kyiv: Aconite, 2008. – 862 p. [in Ukrainian]
4. Kalashnikova A.M. Working with gifted students / A.M. Kalashnikova // A gifted child. – 2007. – № 2. – P. 23-25. [in Ukrainian]
5. Moliako V.A. Psychological problem of creative activity / V.A. Moliako. – Kyiv, 1990. – 16 p. [in Russian]
6. Leites N.S. Psychology of gifted children and adolescents / [ed. N.S. Leites]. – Moscow: Academy, 1996. – 416 p. [in Russian]
7. Fishing V. Definitions of giftedness, talent, genius personality: classic and modern methodological approaches / V.V. Fishing // A gifted child. – 2011. – № 2. – P. 16-38. [in Russian]
8. Tupycka N. I - a creative person (training for teachers) / N. Tupycka // Psychologist. – 2008. – №48. – P. 13 - 19. [in Ukrainian]
9. Sheiko V. Organization and Methods of research activities / V. Sheiko, N. Kushnarenko. – Kyiv, 2003. – P. 48 -51. [in Ukrainian]

УДК 37.02 : 316.77

## КОНЦЕПТ МЕДІАДИДАКТИКИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ МЕДІАОСВІТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

**Н.О. КРИВОНІС**

*У статті представлено результати теоретичного дослідження сутності поняття «медіадидактика» та визначено роль медіадидактики в розвитку сучасної медіаосвіти. На основі фахової літератури висвітлено стан дослідження медіадидактики як відносно самостійного напрямку в педагогічній науці. Обґрунтовано доцільність вирішення сучасних педагогічних проблем з урахуванням можливостей медіадидактики. Подано стислий аналіз складових медіадидактики.*

**Ключові слова:** Засоби масової комунікації, медіакультура, медіапедагогіка, медіаосвіта, медіадидактика, медіаосвітні технології, інформаційна грамотність, медіаінформаційна грамотність.

**Постановка проблеми та її актуальність.** «Криза читання», що виникла в результаті глобальної інформатизації та дигіталізації, є наслідком стрімкої зміни видів медіа, якими користується майже кожен житель планети. На сьогодні дослідники наголошують, що люди все частіше контактують із аудіовізуальними засобами замість традиційних текстових. Вже сьогодні багато читачів замість друкованих варіантів періодики чи художньої літератури обирають їх електронні відповідники. Спеціалісти в галузі медіа підкреслюють, що з поширенням мережі Інтернет така тенденція й надалі посилюватиметься.

Поряд із новітнім явищем «інформаційного буму» та існуванням людини в умовах переходу до інформаційного суспільства постає питання реформування вищої освіти України з урахуванням новостворених реалій, особливо в контексті її залучення до Європейського освітнього простору. Технічні засоби нині стали доступними для застосування їх в навчальному процесі, тому й виникла

потреба на науковому рівні розглянути їх можливості як засіб доповнення навчального матеріалу. Отже, нині існує потреба розробити нові ефективні методики навчання роботі з медіа, що можна зробити в рамках медіадидактики.

Із розвитком професійно-орієнтованої медіаосвіти, покликаної формувати медіаграмотність та медіакомпетентність майбутніх фахівців сфери медіа, постала необхідність створення відповідних педагогічних технологій, що й призвело до виникнення нової галузі в педагогічній науці – *медіадидактики*.

**Мета.** Визначити сутність поняття *медіадидактика* та з'ясувати її роль у розвитку сучасної медіаосвіти.

**Завдання.** На основі фахової літератури з медіаосвіти, дидактики та медіадидактики подати огляд визначень поняття *медіадидактика* українськими та зарубіжними науковцями. Визначити стан дослідження медіадидактики як відносно нового напрямку в педагогічній науці та спрогнозувати можливі напрями розвитку цієї галузі знань у майбутньому.

**Виклад основного матеріалу.** Задля глибшого аналізу концепту *медіадидактики* уважаємо за потрібне найперше визначити сутність таких понять: медіа, дидактика, медіаосвіта.

*Медіа.* За О. Федоровим, «*Media (media, mass media)* – средства (массовой) коммуникации – технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ее между субъектом (автором медиатекста) и объектом (массовой аудиторией)». Дослідник зазначає, що нині поняття *медіа* ототожнюють з термінами *засоби масової комунікації (ЗМК)*, до яких належать періодика, радіо, кіно, телебачення, мультимедійні комп'ютерні системи, зокрема Інтернет, тощо, і *засоби масової інформації (ЗМІ)* [1].

*Дидактика* – наукова область педагогіки, котра досліджує принципи, цінності, закономірності функціонування й розвитку процесу освіти й навчання [2]. Сучасні дослідники галузі визначають дидактику не лише як теорію навчання, а й як теорію освіти й навчання [3]. Об'єктом вивчення дидактики є взаємозв'язок власне процесу освіти і навчання як явищ об'єктивної педагогічної реальності, де навчання виступає як засіб освіти [2].

Серед основних завдань цієї науки виділяють визначення змісту досвіду, який потрібно передати молодшому поколінню, забезпечення засвоєння цього досвіду, а також забезпечення розвитку людських творчих сил кожного індивіда. Головними дидактичними категоріями, за І. Малафійком, є: освіта, навчання, викладання (научування), принципи, методи, засоби навчання тощо [3].

Виокремлюють часткові (або предметні) дидактики, які відображають характерні особливості та закономірності навчання та потребують своїх особливих методів та організаційних форм навчання. Поняття «часткових дидактик» окремих категорій тих, хто вчиться (наприклад, методика початкового навчання, дидактика вищої школи) проф. Г. Онкович об'єднує поняттям «вертикальний вектор», оскільки йдеться про навчання деяких категорій учнів по висхідній. Дослідниця також зазначає, що поняття «часткові дидактики» наявне в педагогічній літературі й тоді, коли говорять про методики навчання окремим навчальним предметам (методика викладання мови, літератури, математики, фізики, історії тощо). Кожна методика навчання має свою «горизонталь», тобто об'єкт – навчання предмету. Часткові дидактики «вертикального вектора» вирішують свої завдання, взаємодіючи з дидактиками «горизонтального вектора» [4].

*Медіаосвіта.* Відповідно до положень, викладених в рамках Віденської конференції 1999 року, *медіаосвіта* «розширює можливості людини в розумінні суспільних ЗМІ та характеру їх впливу, а також в отриманні навичок використання цих медіа для комунікації з іншими людьми». До основних навичок, набуття котрих має забезпечувати цикл медіаосвіти, відповідно до конференції, відносять: «аналіз, критичне осмислення і створення медіатекстів; визначення джерел медіатекстів, їх політичних, соціальних, комерційних і/або культурних інтересів та їх контексту; правильне інтерпретування змісту повідомлень і цінностей, котрі пропонує медіа; вибору відповідного виду медіа для створення власних повідомлень і донесення їх до вибраної аудиторії; вимог і отримання доступу до медіа з метою як сприйняття, так і виготовлення» [5].

За проф. Г. Онкович, «*медіаосвіта* – це процес навчання і самонавчання особистості за посередництва засобів масової інформації/комунікації (ЗМК)» [6]. Серед сучасних напрямів медіаосвіти звернемо увагу на медіаосвіту майбутніх фахівців різних напрямів підготовки – *професійно-орієнтовану медіаосвіту* [7]. Науковці доводять, що використання в освітньому процесі можливостей ЗМК може суттєво покращити якість вищої освіти через формування в майбутніх фахівців умінь щодо найбільш ефективного використання професійно-орієнтованих медіатекстів у професійній діяльності.

Професійно-орієнтований підхід до застосування медіаосвітніх технологій, зокрема професійно-орієнтованої медіапсихології, є вельми перспективним вектором розвитку медіаосвіти [8]. Ідеться про запровадження спецкурсів, зокрема для студентів медійних спеціальностей: журналістів, редакторів, піарників тощо, котрі забезпечать майбутніх та чинних фахівців знаннями з особливостей поведінки людини під впливом сучасного високотехнологічного медіасередовища.

На важливості активного застосування інноваційних процесів у педагогіці наголошує Г. Аствацатуров. Проте, як він зауважує, сама по собі інформатизація освіти якісно її не змінить, необхідно навчити педагогів правильно застосовувати науково-технічні досягнення. На його думку, актуальним завданням медіадидактики є детальний опис прийомів (інструментів) медіадидактики та їх класифікація, тобто забезпечення педагогів необхідним інвентарем для ефективного використання медіа в навчальному процесі [9]. Адже, як зазначає проф. Г. Онкович, сучасному суспільству потрібні медіакомпетентні спеціалісти, котрі могли б іти в ногу з темпами технічного розвитку й соціальних змін [10].

Одним із ключових категорій медіадидактики є поняття *медіазасоби*, який визначають, як «додаткові технічні засоби чи інструменти в руках викладачів і учнів». Серед функцій медіазасобів виділяють такі: мотивувальна, інформувальна, інтенсифувальна, активувальна, індивідуалізувальна, розширювальна, збагачувальна, а також функція підтвердження виконання [11].

У своєму дослідженні засобів медіадидактики Л. Кочегарова подає низку визначень терміну *медіадидактика*, сформованих зарубіжними науковцями. Наведемо деякі з них: «1) *медіадидактика* займається застосуванням медіазасобів для досягнення певних педагогічних цілей; 2) *медіадидактика* – це галузь дидактики, яка вивчає можливості застосування медіа як допоміжного засобу для підвищення ефективності занять, і відповідно, роль, яку відіграють медіазасоби в конструюванні процесів учіння і навчання; 3) *медіадидактика*, як розділ дидактики, займається функцією і впливом медіазасобів в процесах навчання і вчення і досліджує, які медіазасоби найбільш придатні для цих процесів і як їх можна конструювати і застосовувати для досягнення навчальних цілей» [11]. Як бачимо, зарубіжними дослідниками медіадидактика розглядається як частина загальної дидактики.

Проф. О. Федоров пропонує таке визначення терміну *медіадидактика* – «теорія медійного обучения, включающая цели, содержание, организационные формы, способы и средства, помогающие развитию медиаграмотности / медиакомпетентности» [1].

Важливим завданням медіадидактики Л. Кочегарова вважає пошук тих функцій медіазасобів, які можуть підтримувати, доповнювати, покращувати чи управляти деякими етапами уроку [11].

За проф. Г. Онкович, складовими медіадидактики є технології (або ж методики) окремих часткових дидактик, що відповідають тим чи іншим видам медіа, до використання яких звернеться медіапедагог в процесі формування медіакомпетентності учнів – пресодидактика, радіодидактика, мультимедіадидактика, Інтернет-дидактика, теледидактика, кінодидактика тощо [4].

Слід зазначити, що термін *пресодидактика* та *пресолінгводидактика* були введені ще в 1993 році під час розробки Г. Онкович методики використання масовокомунікаційних матеріалів на заняттях з мови як іноземної [12]. На думку дослідниці, ці нові відгалуження медіадидактики покликані формувати лінгвістичну, комунікативну, країнознавчу й професійну компетенцію майбутніх викладачів іноземної мови для студентів різних спеціальностей [13].

Можливості медіа для створення нових освітніх технологій фахівців різних галузей нині перебуває в колі інтересів багатьох провідних дослідників медіаосвіти. Зокрема, на базі Інституту вищої освіти НАПН України успішно захищаються дисертації, присвячені дослідженню питання залучення до навчального процесу вищої школи медіаосвітніх технологій, розробляються відповідні навчальні програми та спецкурси. Їх автори дослідили можливості медіа в процесі професійної підготовки не лише майбутніх педагогів, а й інших, дотичних до медіа спеціальностей або ж зовсім не пов'язаних із ЗМК. Зокрема, в дисертаційному дослідженні І. Чемерис [14] на практиці перевірено доцільність застосування іншомовних періодичних видань у формуванні професійної компетентності майбутніх журналістів. У роботі доведено, що систематичне вивчення преси підвищує рівень професійних знань студентів, розвиває критичне мислення, бути толерантними до чужої точки зору, удосконалює пам'ять, увагу та мислення, формує систему цінностей та поглядів майбутнього журналіста, допомагає опанувати мовні особливості сучасної преси, підвищує мотивацію студентів у навчанні, виробляє звичку самостійного опрацювання газетного тексту тощо.

Також активно ведуться дослідження із застосування медіаосвітніх технологій під час фахової підготовки студентів немедійної сфери. Наприклад, дослідження І. Сахневич [15] присвячено вивченню теоретичних та методичних аспектів застосування медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців нафтогазового профілю.

У дисертаційному дослідженні І. Гуріненко [16] доведено ефективність застосування засобів медіа у процесі професійної підготовки майбутніх державних інспекторів з пожежної безпеки та на основі отриманих результатів розроблено спецкурс «Медіа-культура і масово-роз'яснювальна робота».

Розробку теоретичних положень та практичних рекомендацій щодо застосування медіаосвітніх технологій у процесі професійної підготовки майбутніх документознавців у вищій школі для формування комунікативних якостей здійснила О. Янишин [17]. Після доведення ефективності застосування відповідної методики дисертанткою було розроблено два навчальні практикуми до модулів «Перетворення інформації» та «Інформація в періодичних виданнях» курсу «Аналітико-

синтетична переробка міжнародної інформації» для студентів спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність».

Дослідження Н. Духаніної присвячено розробці питання застосування медіаосвітніх технологій у процесі професійної підготовки магістрів комп'ютерних наук [18]. Зокрема, особливу увагу приділено питанню медіаосвітнього середовища навчального закладу, формуванню готовності магістрантів до використання медіаосвітніх технологій. Автором створено спецкурс «Основи медіакультури», котрий допоможе майбутнім фахівцям комп'ютерних наук формувати культуру споживання медіа, розвивати уміння та навички сприйняття, обробки, аналізу й створення медіапродукції, а також набути практичних умінь для професійного та культурного розвитку особистості.

Ці дослідження підтверджують, що застосування медіаосвітніх технологій у фаховій підготовці спеціалістів різних напрямів стає ефективним за дотримання відповідних педагогічних умов. Цінність таких робіт полягає ще й у тому, що отримані результати можуть бути використані, по-перше, для подальших теоретичних наукових розвідок в галузі застосування медіаосвітніх технологій у процесі професійної підготовки фахівців різних галузей, а по-друге, для практичного застосування набутих знань – під час створення нових спецкурсів із медіаграмотності і впровадження їх до навчально-виховного процесу студентів вищої школи з розробкою нових методичних рекомендацій, підручників та посібників.

Зокрема, Інститутом вищої освіти НАПН України видано програми спецкурсів з медіаосвітніх дисциплін як відгук на принципово нову концепцію професійної підготовки у вищій школі, що виникла з необхідністю формування медіа освітньої культури як складової професійної культури майбутнього фахівця [19].

Досягнення вітчизняних науковців допоможуть удосконалити зміст і форму організації професійної підготовки у вищій школі засобами медіаосвітніх технологій, що є вкрай актуальним на сьогоднішньому етапі розвитку вищої освіти України.

**Висновки.** Сьогодні педагоги все активніше розглядають медіа як важливий засіб навчання в умовах переходу від індустріального до інформаційного суспільства. Адже, як стверджують фахівці галузі, комп'ютерні технології, які призвели до виникнення сучасних комунікацій, значно вплинули на формування нового змісту освіти, особливо на організаційні форми й методи навчання. Як було з'ясовано, на сьогодні медіаосвіта є способом інтеграції професійно-орієнтованих медіа в підготовку майбутніх спеціалістів різноманітних напрямів.

Усі освітні технології, пов'язані з кіно, телебаченням, періодикою, радіо, Інтернетом тощо, дослідники об'єднують терміном *медіадидактика*. Вона складається з технологій (методик) окремих часткових (предметних) дидактик – пресодидактики, радіодидактики, мультимедіадидактики, Інтернет-дидактики, теледидактики, кінодидактики тощо.

Поняття *медіадидактика* не є новітнім явищем, проте його розробці приділено не досить багато уваги серед як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Дослідники сходяться в думці, що медіадидактика – галузь дидактики, котра вивчає функції і вплив засобів медіа та можливості їх застосування в процесі навчання. Деякі дослідники уточнюють, що медіадидактика вивчає, які медіа найкраще підходять для застосування їх в навчальному процесі і як можна їх створювати та застосовувати, щоб активізувати навчальний процес для досягнення навчальних цілей.

Значний внесок у теорію та практику медіаосвіти, а отже і в медіадидактику, здійснив російський медіапедагог О. Федоров. Серед вітчизняних медіадидактів відзначимо проф. Г. Онкович та її наукову школу (зокрема, Н. Духаніну, І. Чемерис, О. Янишин, І. Гуріненко та ін.), розробки яких мають неабияку цінність для подальшого розвитку медіаосвітніх технологій.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А.В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.
2. Ситаров В. А. Дидактика: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / [под ред. В. А. Сластенина]. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Академия, 2004. – 468 с.
3. Малафійк І. В. Дидактика: навчальний посібник / І. В. Малафійк. – К.: Кондор, 2005. – 397 с.
4. Онкович А. В. Медиадидактика высшей школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mic.org.ru/5-nomer-2013/184-mediadidaktika-vysshej-shkoly>.
5. Медиаобразование в цифровую эпоху (1999) : Рекомендации Венской конференции. ЮНЕСКО, 1999 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya27012005103359.php>.
6. Онкович Г. В. Медіапедагогіка. Медіаосвіта. Медіадидактика / Г. В. Онкович // Вища освіта України, 2007. – № 2. – С. 63–69.
7. Онкович А. В. Медиадидактика высшей школы: профессионально-ориентированное медиаобразование / А. В. Онкович // Вестник Челябинского государственного университета, 2013. – № 22 (313) Филология. Искусствоведение. – Вып. 81. – С. 86–91.
8. Литвин Н. О. Профессионально ориентированная медиапсихология в медиаподготовке будущих редакторов [Электронный ресурс] / Н. О. Литвин. – Режим доступа: <http://mim.org.ru/phocadownload/litvin.pdf>.
9. Аствацатуров Г. О. Приемы медиадидактики или как сделать мультимедийный урок эффективным / Г. О. Аствацатуров. // Учитель. – 2011.
10. Онкович А.В. Медиадидактика / А. В. Онкович // Журналистика и медиаобразование / [под ред. А.П. Короченский]. – Белгород: Изд-во Белгород. гос ун-та, 2007. – Т.1.



11. Кочегарова Л. В. К вопросу о медиадидактике / Л. В. Кочегарова // Синергетика образования: научный журнал. – Армавир: Изд-во Краснодарского краевого института дополнительного профессионального педагогического образования, 2008. – С.70–75.
12. Онкович Г. В. Читаймо газету разом! / Г. В. Онкович // Пресодидактика: навч. посібник. – К., 1993.
13. Онкович Г. В. Медиадидактика та її складові [Електронний ресурс] / Г. В. Онкович. – Режим доступу : [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp8/Onkovich.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp8/Onkovich.pdf).
14. Чемерис І. М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Чемерис Інна Михайлівна ; ІВО НАПН України. – К, 2008. – 24 с.
15. Сахневич І. А. Педагогічні умови використання медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців нафтогазового профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук / І. А. Сахневич. – К., 2012. – 22 с.
16. Гуріненко І. Ю. Педагогічні умови застосування засобів мас-медіа у професійній підготовці майбутніх державних інспекторів з пожежної безпеки : автореф. дис. .... канд. пед. наук / І. Ю. Гуріненко. – Умань, 2012. – 23 с.
17. Янишин О. К. Формування комунікативних умінь майбутніх документознавців засобами медіаосвітніх технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. К. Янишин. – К., 2012. – 22 с.
18. Духаніна Н. М. Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у підготовці магістрів комп'ютерних наук : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. М. Духаніна. – К., 2007. – 22 с.
19. Медиадидактика вищої школи: програми спецкурсів / [Г. В. Онкович, Н. М. Духаніна, І. А. Сахневич, І. А. Гуріненко, О. К. Янишин, А. Д. Онкович, К. Є. Балабанова]; за наук. ред. д. пед. наук, проф. Г. В. Онкович. – К.: Логос, 2013. – 196 с.

## CITED LITERATURE

1. Fedorov A. V. Glossary of media education, media education, media literacy / A. V. Fedorov. – Tahanrog: Publishing Tahanrog State Pedagogical Institute, 2010. – 64 p. [in Russian]
2. Sitarov V.A. Curriculum: textbook. Manual for students of higher educational institutions / [ed. VA Slastenina]. – 2nd ed., Stereotypical. – Moscow: Academy, 2004. – 468 p. [in Russian]
3. Malafiiik I. V. Didactics: Manual / I. V. Malafiiik. – K.: Condor, 2005. – 397 p. [in Ukrainian]
4. Onkovich A.V. Mediadidactics of high school [Electronic resource] / A.V. Onkovich. – Mode of access: <http://mic.org.ru/5-nomer-2013/184-mediadidaktika-vysshej-shkoly>. [in Russian]
5. Media Education in the Digital Age (1999): Recommendations of the Vienna conference. UNESCO, 1999 [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya27012005103359.php>. [in Russian]
6. Onkovich G.V. Media pedagogy. Media literacy. Media didactics / G.V. Onkovich // Vishcha Osvita Ukrainy, 2007. – № 2. – P. 63–69. [in Ukrainian]
7. Onkovich. A.V. Media didactics of Graduate School: professionally-oriented media education / A.V. Onkovich // Bulletin of the Chelyabinsk State University, 2013. – № 22 (313). Philology. Arts. – Issue. 81. – P. 86–91. [in Russian]
8. Lytvyn N. O. professionally oriented mediapsihology in the mediatraining of future editors [Electronic resource]. – Mode of access: <http://mim.org.ru/phocadownload/litvin.pdf>. [in Russian]
9. Astvatsaturov G.O. Receptions of media didactics or how to make multimedia lesson effective / G.O. Astvatsaturov. – Uchitel, 2011. [in Russian]
10. Onkovich A.V. Media didactics / A.V. Onkovich // Journalism and Media Education / [ed. A. Korochensky]. – Belgrade: Publisher of Belgorod State University, 2007.. – Vol.1. [in Russian]
11. Kochegarova L.V. On the media didactics / L.V. Kochegarova // Synergy Education. – 2008. – P.70–75. [in Russian]
12. Onkovych G.V. Reading a newspaper together! Presodydaktyka: Teach. Guide.– K., 1993. [in Ukrainian]
13. Onkovych G.V. Media didactics and its components [Electronic resource] / G.V. Onkovich. – Mode of access: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp8/Onkovich.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp8/Onkovich.pdf). [in Ukrainian]
14. Chemeris I. Formation of professional competence of journalists by means of foreign periodicals: author. thesis. ... candidate. ped. sciences: 13.00.04 / Chemeris Ina M.; IVO NAPS Ukraine. – K, 2008. – 24 p. [in Ukrainian]
15. Sakhnevych I.A. Teachers of Media Technology terms of use in the training of future specialists Oil and Gas Profile: author. thesis. ... candidate. ped. Sciences / I.A. Sakhnevych. – Kyiv, 2012. – 22 p. [in Ukrainian]
16. Hurinenko I. Y. Pedagogical conditions of application of the mass media in the training of future state inspectors Fire: author. thesis. .... candidate. ped. Sciences / I. Y. Hurinenko. – Uman, 2012. – 23 p. [in Ukrainian]
17. Yanyshyn D.C. Formation of communicative skills of future means of documentation of Media Technology: author. thesis. ... candidate. ped. Sciences / D.C. Yanyshyn. – Kyiv, 2012. – 22 p. [in Ukrainian]
18. Duhanina N.M. Pedagogical conditions of use of Media technology training masters in computer science: author. thesis. ... candidate. ped. sciences / N.M. Duhanina. – Kyiv, 2007. – 22 p. [in Ukrainian]
19. Media didactics of higher education: programs courses / [G.V. Onkovych, N. M. Duhanina, I.A. Sakhnevych, I. A. Hurinenko, O.K. Yanyshyn, A. D. Onkovych, K.E. Balabanov; for science. eds. dr. ped. science professor. G.V. Onkovych]. – K.: Logos, 2013. – 196 p. [in Ukrainian]

УДК 669.047

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ БЕЗПЕКИ ДОРОЖНЬОГО РУХУ НА ШЛЯХАХ УКРАЇНИ

**А.М. КУЗНЕЦОВ**

*Виходячи з актуальності сьогодення, визначена мета даної статті, яка полягає в обґрунтуванні введення в систему навчання водіїв, інструкторів автошкіл і фахівців з безпеки руху автопідприємств психофізіологічної підготовки, як самостійного виду, і розробці рекомендацій, спрямованих на підвищення безпеки водіння.*

*Досягнення поставленої мети зумовило рішення наступних завдань : дослідження психофізіологічних причин дорожньо-транспортних пригод; дослідження предмету креслення в професійній діяльності; аналіз програм підготовки водіїв, інструкторів автошкіл і фахівців з безпеки руху автопідприємств; суб'єктивна оцінка значущості психофізіологічних компонентів забезпечення безпеки діяльності водіїв, що впливають на особливості їх мислення і психоемоційний стан;*

*обґрунтування концепції поєднаної професійної діяльності водія, як сукупності тих, що відповідають приватній діяльності, що забезпечують необхідний рівень безпеки дорожньо-транспортного руху.*

**Ключові слова:** психофізіологічна підготовка, професійна діяльність, дорожньо-транспортні пригоди.

**Постановка проблеми.** Забезпечення безпеки дорожнього руху – глобальна проблема України.

Кожну добу в Україні відбувається в середньому близько 477 дорожньо-транспортних пригод (ДТП), в яких гине близько 10 чоловік. Найбільше аварій трапляється в Києві, а найбільша кількість ДТП – у Донецькій області. Найспокійніша дорожня обстановка - в Кіровоградській області.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** За останнє десятиріччя на дорогах України спостерігається стрімке зростання кількості різноманітних автотранспортних засобів. При цьому, значно удосконалюються технічні параметри автомобілів і, зокрема, їхні швидкісні характеристики. Це, у свою чергу, суттєво змінює умови дорожнього руху: збільшується щільність транспортних потоків, зростає інтенсивність та швидкість руху автомобілів. Водночас темпи розвитку наявної дорожньо-транспортної інфраструктури залишаються низкими і не відповідають зростаючим потребам сучасного суспільства. Неякісна дорожня розмітка та дорожнє покриття не забезпечують належну безпеку дорожнього руху і часто створюють екстремальні ситуації для водіїв. У таких випадках будь-яка помилка водія може спровокувати виникнення дорожньо-транспортної пригоди (ДТП), зокрема: зіткнення, наїзд на перешкоду, наїзд на транспортний засіб, що стоїть, наїзд на пішохода тощо. Через це рівень вимог до професійної готовності водійського персоналу значно підвищується. Насамперед, це стосується виконання водієм своїх основних функцій: адекватного сприйняття та оцінки дорожньо-транспортної ситуації; прийняття оптимального рішення та виконання ефективних дій щодо безпечного керування транспортним засобом. Питання безпеки дорожнього руху і профілактики правопорушень, які обумовлені особливостями цієї сфери, у різному обсязі відображені у дослідженнях, які здійснювали К.К. Афанасьєв, Ю.П. Битяк, В.Т. Білоус, В.К. Гіжевський, Е.Ф. Демський, О.М. Джужа, М.М. Долгополова, В.В. Доненко, В.В. Єгупенко, В.І. Жульов, Р.А. Калюжний, С.В. Ківалов, Т.О. Коломоєць, В.К. Колпаков, А.Т. Комзюк, О.В. Кузьменко, Д.М. Ломов, Б.Ф. Лук'янець, В.В. Лук'янов, Г.М. Максимов, І.Г. Маландін, В.В. Новиков, О.І. Остапенко, В.Й. Развадовський, О.П. Рябченко, І.К. Шахрім'янян, Х.П. Ярмакі та інші.

Слід відмітити, що проблему просторово-образного мислення в навчанні і вихованні особистості вивчали: Б.Г. Ананьєв, Ю.К. Бабанський, Е.І. Перовський, П.І. Підкасистий.

**Мета написання статті.** Розкрити основні чинники дорожньо-транспортних пригод з врахування індивідуальних психофізіологічних складових водіїв та пішоходів.

**Виклад основного матеріалу.** Головні причини ДТП в Україні - перевищення швидкості, порушення правил дорожнього руху і водіння в нетверезому стані. Серед причин високої аварійності на дорогах, ми вважаємо, невміння на практиці застосовувати окомір, який передбачає уміння користуватися графічними методами креслення та врахування психофізіологічних особливостей водіїв та пішоходів. Пріоритетним напрямом діяльності предмета креслення ми вважаємо розвиток навичок графічної культури, як засібу активізації розумової діяльності, виховання сталого інтересу і творчих здібностей учнів. Основним завданням є формування технічного мислення, просторових уявлень, а також здібностей до пізнання техніки за допомогою графічних зображень, нарисної геометрії та креслення з практикумом.

Ми спираємося на принцип свідомості і активності, що припускає організацію активного і цілеспрямованого навчання кресленню. Реалізація принципу свідомості і активності пов'язана з розвитком у школярів спостережливості, пам'яті, уваги, уяви. Важлива роль належить кресленню в розвитку мислення, пізнавальних здібностей учнів, у вихованні таких якостей особи, як здатність і прагнення до творчості, конструювання, раціоналізації. Виховання у школярів цих якостей неможливе без наявності просторових уявлень, розвиток яких здійснюється при навчанні кресленню

Статистика свідчить, що за 10 місяців 2013 року на території Кіровоградської області сталося 277 (2012 рік – 296) дорожньо-транспортних пригод з постраждалими, в результаті яких загинуло 70 (2012 – 78) осіб та 327 (2012 – 347) отримали травми. Причини скоєння ДТП: керування у нетверезому стані – 28, перевищення безпечної швидкості – 94, виїзд на смугу зустрічного руху – 29, порушення проїзду перехрестя – 31, порушення маневрування – 54, недодержання дистанції – 19, порушення правил обгону – 6 та інші.

З початку року сталося 34 дорожньо-транспортних пригоди за участю неповнолітніх, у восьми випадках винні самі діти. У цих аваріях травми різного ступеню тяжкості отримали 38 неповнолітніх, ще четверо – загинули.

Подаємо зведену таблицю ДТП по Кіровоградській області.

Зведена таблиця ДТП за видами та порушеннями за 2013 рік та чотири місяці 2014 року

	ДТП з постраждалими								
	всього			загинуло			травмовано		
	2013	2014	%	2013	2014	%	2013	2014	%
ДТП всього	78	88	12,8	20	19	-5,0	96	98	2,1

## Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»

з вини водіїв	66	68	3,0	16	16	0,0	88	81	-8,0
з вини водіїв автобусів	1	0	зниж.	3	0	зниж.	4	0	Зниж.
з вини водіїв мототранспорту	8	10	25,0	2	0	зниж.	8	12	50,0
з вини пішоходів	12	15	25,0	4	2	-50,0	8	13	62,5
з вини велосипедистів	2	3	50,0	0	0	-	2	3	50,0
зіткнення	26	25	-3,8	10	5	-50,0	43	37	-14,0
перекидання	6	14	133,3	1	7	600,0	7	16	128,6
наїзд на транс. засіб, що стоїть	2	2	0,0	1	0	Зниж.	1	3	200,0
наїзд на перешкоду	13	10	-23,1	3	2	-33,3	18	8	-55,6
наїзд на пішохода	29	31	6,9	5	5	0,0	25	28	12,0
наїзд на велосипедиста	2	6	200,0	0	0	-	2	6	200,0
Перевищення встановл. швидкості	0	1	ріст	0	0	-	0	1	ріст
перевищення безпечної швидкості	27	34	25,9	6	11	83,3	35	40	14,3
порушення правил маневрування	16	9	-43,8	2	1	-50,0	16	11	-31,2
порушення правил проїзду пішохідного переходу	1	3	200,0	0	0	-	1	3	200,0
порушення правил обгону	2	2	0,0	1	0	зниж.	3	2	-33,3
виїзд на смугу зустрічного руху	12	14	16,7	6	5	-16,7	17	21	23,5
порушення правил проїзду перехрестя	6	8	33,3	0	0	-	11	13	18,2
управління несправним технічн. засоби	0	1	ріст	0	0	-	0	1	ріст
перевтома, сон за кермом	0	1	ріст	0	0	-	0	1	ріст
<b>В СЬОГО</b>	<b>31</b>	<b>57</b>		<b>60</b>	<b>54</b>		<b>289</b>	<b>300</b>	

Як відомо, рівень безпеки на дорозі зумовлюють три складові – стан доріг, технічний стан автомобіля і головна складова – це рівень культури поведінки на дорозі людини, як учасника дорожнього руху. Аби запобігти дорожньо-транспортним пригодам необхідний всебічний вплив на свідомість людей, необхідна консолідація сил державних інститутів, громадських організацій, наукової спільноти та громадськості для вжиття реальних заходів щодо підвищення рівня безпеки дорожнього руху.

Згідно з офіційною статистикою, одна з головних причин ДТП в Україні - перевищення швидкості. Через це з початку 2013 року загинули 634 українці. Також аварії відбуваються із-за порушення правил маневрування, управління автотранспортом в нетверезому стані, переходу пішоходів в невизначеному місці, порушення правил проїзду пішохідного переходу, недотримання дистанції і багатьох інших причин. Через погану якість доріг сталися 274 ДТП, в 63-х з них були загиблі або постраждали.

Ми переконані в нагальній потребі в обов'язковому порядку перед виїздом на автошляхи України проводити бесіди з психологом, особливо водіїв, схильних до агресії та неповаги до оточення, не допускати до управління транспортним засобом. Молодих водіїв слід учити не управлінню автомобілем, а водінню. На нашу думку, формування установок, переконань тощо здійснюється упродовж усього життя людини з урахуванням її індивідуальних особливостей і при активному впливові того середовища, в якому вона живе, виховується, набуває професію і працює. Важливу роль в цьому процесі грає автошкола, де відбувається первинне навчання водінню і, що саме головне, закладаються основи професійної культури майбутнього водія. Ще раз підкреслимо, що навчання лише зовні зводиться до відпрацювання професійних умінь. З психологічної точки зору має місце, передусім, формування психічних механізмів регуляції діяльності водія,

важливим компонентом яких разом з мотивацією є установки водія, його переконання, судження тощо. Тому, які механізми, така і регуляція, а яка регуляція, така і надійність водія, тобто. безпека його поведінки на дорогах.

Звичайно, змінити менталітет людини або підвищити її культуру за декілька десятків годин навчання в автошколі практично неможливо проте показати роль професійної культури в забезпеченні безпеки дорожнього руху, змусити людину замислитися і націлити її - завдання для автошколи цілком посилене. Вирішити її можна шляхом введення спеціального курсу "Людський чинник і безпека дорожнього руху" (чи "Психологія безпечного водіння"). Безсумнівно, що у ряді випадків уважне знайомство з правилами безпечного водіння дасть можливість водіям внести корективи в їх вже сформовані життєві неправильні установки, переконання, судження тощо. Завдяки цьому ви зможете істотно підвищити безпеку водіння автомобіля.

Доцільно підготувати програми підготовки водіїв в автошколах та курс психологічної підготовки водіїв «Психологія і культура дорожнього руху». На даний час вже розроблені програми і психологічні дисципліни "Основи психофізіології праці водія", "Етика поведінки водія автомобіля", «Психологія праці», "Автотранспортна психологія".

Аналіз статистики дорожньо-транспортних подій також дає підставу вважати, що найбільша кількість дорожніх аварій спостерігається на ділянках доріг, де водій випробовує велику нервово-психічну напругу. Надійність роботи водія узгоджується з однією з основних закономірностей психофізіології - успішністю виконання роботи залежно від психічної напруги. Згідно цієї закономірності, є деякий інтеграл емоційної напруженості людини, при якій він виконує роботу з найбільшою ефективністю. Перевищення цього оптимального рівня, як і зниження його, супроводжується погіршенням показників роботи. У психофізіологічних дослідженнях критеріями оцінки впливу різних дорожніх умов на водія є значення психофізіологічних показників, що відповідають оптимальному рівню емоційної напруги. З огляду на зазначене, визначається міра надійності дій водія.

Для підтримки емоційної напруженості у оптимальних межах потрібний постійний вступ до нього деякого об'єму нової інформації про умови руху і навколишній простір. З усіх елементів придорожнього простору тільки інформація про рух автомобілів несе для водія постійну новизну. Уся ж інша інформація прив'язана до дороги і незнайома водіям, що уперше проїжджають по дорозі.

Водій сприймає інформацію вибірково, виділяючи із загального потоку тільки значиму. Свою увагу він розподіляє нерівномірно по полю зору, а концентрує його в області, що поставляє найбільш цінну інформацію. Проте у випадках, коли навантаження вище за допустиме, водій може не помітити сигналу світлофора або заборонний дорожній знак, якщо його увага зосереджена на складних перестроюваннях автомобілів в дорожніх смугах. Це пояснюється тим, що надійність розшифровки інформації водієм знижується у міру видалення об'єкту від центральної частини сітківки ока.

Психофізіологічні характеристики показують здатність водія сприймати дорожню інформацію, осмислювати її, приймати рішення і своєчасно реагувати на зміни в дорожній ситуації. Психофізіологічні властивості людини визначають особливості психічних і фізіологічних процесів його організму. До цих властивостей відносяться сприйняття (відчуття), увага, мислення, пам'ять, емоції, воля, а також особистісні якості. Нагадаємо, що розрізняють відчуття зорові, слухові, нюхові, шкірні, вібраційні, рухові і інші. В процесі руху зоровий аналізатор є основним джерелом інформації про ту, що оточує людину обстановці. Якщо понизити можливість бачити дорожню зупинку, то це може спричинити збільшення числа ДТП. І знову, як ми бачимо, не розвинений окомір водія. Окремі періоди роботи водія, особливо при високій швидкості руху, протікають в умовах дефіциту часу. Якість дій водія в цих випадках залежить від швидкості і точності його реакцій у відповідь на різні подразники. Такі дії у відповідь на подразники називаються психомоторними реакціями. У кожній психомоторній реакції розрізняють: прихований (латентний) період реакції, тобто час, що протікає від моменту появи подразника до початку відповіді рухів, і період реалізації рухової дії - відрізок часу від початку руху до його завершення.

Тому кожна з причин ДТП, що вказуються нині органами ДІБДР, насправді має "приховану" область, що не лежить на поверхні явищ, вимагає для виявлення спеціального психологічного дослідження водійської діяльності.

Суть водійської діяльності полягає в складній психологічній взаємодії водія і умов руху. Під умовами руху мається на увазі уся сукупність характеристик і параметрів проїжджої частини дороги, придорожнього простору, дорожніх знаків, показчиків, сигналів світлофора, видимості, щільність і склад транспортного потоку, дорожньо-транспортні ситуації і ін., тобто мається на увазі середовище, в якому здійснюється управління транспортним засобом.

У зв'язку з тим, що з'являється все більше фактів, що підтверджують взаємозв'язок між психофізіологічними характеристиками водія і аварійністю на дорогах, стає актуальним питання про проведення дослідження професійно важливих якостей усіх кандидатів у водії. Вочевидь тут слід розпочати з підготовки водіїв, зокрема. проводити подібні дослідження в автошколах на початковому

етапі навчання. Діагностика психологічних особливостей водіїв з будь-якою метою припускає виявлення характеристик низького, середнього, хорошого і відмінного рівня функціонування з урахуванням виду перевезень і надійності

Дослідження можна проводити у формі тестування, в якому можливо було б зафіксувати основні показники, такі як: швидкість реакції, пам'ять, увага, стійкість до різних перешкод і т. д. Чому це просто необхідно?

По-перше, тестування дозволить визначити, які категорії управління транспортними засобами найбільшою мірою підходять кандидатам. Мова йде про визначення професійної спрямованості кандидата.

По-друге, тестування дозволяє виявити рівень проявів професійно-важливих якостей. Це дасть можливість проводити корекційні заходи, з метою підвищення рівня проявів якостей, що не відповідають заявленим вимогам, а також міняти програму навчання так, щоб вона була максимально ефективною. Йдеться про застосування вправ спрямованих на розвиток професійно важливих якостей і регуляції свого стану.

На підставі результатів дослідження психофізіологічних якостей кандидатів приймається рішення про додаткові заняття з теоретичного курсу, або відпрацювання практичних навичок водіння транспортним засобом.

Таким чином, проведення психологічного тестування на професійну придатність кандидатів у водії з видачею відповідних рекомендацій і проведенням корекційних заходів, повною мірою сприяє якісній підготовці водіїв, що, у свою чергу, веде до зниження ризику виникнення небезпечних ситуацій на дорозі. Підвищення надійності водія може досягатися за допомогою поліпшення його професійного навчання і тренування навичок, що є одним із завдань організації професійного відбору і навчання водіїв

Існує категорія людей, яку можна віднести до "аварійників". Це підтверджується дослідженнями (С. Красс [S. Craske, 1968]), в яких виявлено, що особи, що стали жертвами нещасних випадків, мали високий рівень екстраверсії. Ймовірно, екстраверти менш схильні надавати значення виконанню запропонованих суспільством правил, що стосуються управління транспортними засобами, поведінка на дорогах тощо. Дійсно, особам, що нехтують правилами, властиві такі риси особистості, як екстраверсія, домінантність, агресивність, прагнення до гострих відчуттів і тривожність - депресія.

**Висновки.** Отже, на наш погляд, до головних причин ДТП в Україні слід віднести - перевищення швидкості, порушення правил дорожнього руху і водіння в нетверезому стані. зіткнення, наїзд на перешкоду, на транспортний засіб, що стоїть, наїзд на пішохода тощо. Серед причин високої аварійності на дорогах ми вважаємо невміння на практиці користуватися окомірром, який передбачає застосування графічних методів креслення, просторову орієнтацію на дорогах України, врахування психофізіологічних особливостей водіїв та пішоходів. Доцільно підготувати програму психологічної підготовки водіїв в автошколах де б мали місце психологічні дисципліни «Психологія і культура дорожнього руху». На даний час вже розроблені програми і психологічні дисципліни "Основи психофізіології праці водія", "Етика поведінки водія автомобіля", «Психологія праці», "Автотранспортна психологія". І т.п. Ми вважаємо, що психофізіологічні характеристики показують здатність водія сприймати дорожню інформацію, осмислювати її, приймати рішення і своєчасно реагувати на зміни в дорожній ситуації. Психофізіологічні властивості людини визначають особливості психічних і фізіологічних процесів його організму. Отже, врахування зазначених чинників дає змогу запобігти аварійності на автошляхах нашої держави.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бриндіков Юрій Леонідович. Розвиток професійної готовності водіїв автотранспорту до дій в екстремальних ситуаціях: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.09 / Юрій Леонідович Бриндіков; Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2009. – 22 с.
2. Клебельсберг Д. Транспортная психология / Д. Клебесберг, [пер с нем.].— М.: Транспорт, 1989.- 366с.
3. Козлов Е. В. Психофизиологическое обоснование необходимости совершенствования системы подготовки водителей: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. мед. наук: спец. 05.26.02. / Е.В. Козлов. – М., 2012.– 18 с.
4. Коноплянко, В. И. Основы управления автомобилем и безопасность дорожного движения: учеб. пособие / В. И. Коноплянко, В. В. Зырянов, Ю. В. Воробьев. — М.: Высш. шк. 2005. — 271 с.
5. Котик М.А. Беседы психолога о безопасности дорожного движения / М.А. Котик. – М.: Транспорт, 1984 – 89с.
6. Романов, А. Н. Автотранспортная психология: учеб. пособие [для студентов высших учебных заведений] / А. Н. Романов. – М.: Академия, 2002. – 224 с.

#### CITED LITERATURE

1. Brindikov Yu. L. Development of professional readiness among drivers of vehicles to act in emergencies: author. thesis paper to obtain Ph.D. (Psychology. Sciences) 19.00.09 / Yu. Bryndikov; National Academy of State Border Service of Ukraine named by Bohdan Khmelnytsky. – Khmelnytsky, 2009. – 22 p. [in Ukrainian]
2. Klebelsberg D. Transport Psychology / D. Klebesberg; [transl. from Germ]. – Moscow: transport, 1989. – 366 p. [in Russian]
3. Kozlov E. V. Psychophysiological foundation of the necessity to improve the training of drivers: author's abstract to obtain Ph.D. (Medicine Sciences): 05.26.02. / E. Kozlov. – Moscow, 2012. – 18 p. [in Russian]
4. Konoplyanko V. I. Fundamentals of driving and road safety: studies. Manual / V. Konoplyanko, V. Ziryaynov, V. Vorobyov. – Moscow: Vushh. Schcola, 2005. – 271 p. [in Russian]
5. Kotik M. A. Conversations of psychologist on road safety / M. Kotik. – Moscow: Transport, 1984. – 89 p. [in Russian]
6. Romanov A. N. (2002), Road transport Psychology: tutorial [for university students] / A. N. Romanov. – Moscow: Academy, 2002. – 224 p. [in Russian]

# ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ КОНТЕКСТНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ

УДК 377.352

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ШКОЛАХ ІСПАНІЇ

**А.А. БУЛДА**

*В статті охарактеризовано загальні засади реалізації професійної підготовки у старшій школі Іспанії, визначено місце і роль профільної шкільної освіти в загальноосвітньому процесі країни, розкрито її сутність, форми і методи організації.*

*Ключові слова: базова освіта, профільне навчання, вектор модернізації, орієнтація за покликанням, трудова мобільність.*

В умовах модернізації національної системи освіти в Україні проблема організації профільного навчання в старшій загальноосвітній школі є особливо актуальною. Профілізація навчання покликана створити сприятливі умови для врахування природних задатків та інтересів школярів, їх орієнтації на майбутню професійну діяльність. З метою реалізації окреслених завдань доцільно вивчати кращий світовий і європейський досвід, аналізувати його та імплементувати в систему Української професійної освіти.

Ідея профільного навчання вже давно й успішно реалізується в багатьох країнах світу, а саме в Швеції, Німеччині, Франції, Італії, Данії, Нідерландах, Аргентині, США, Японії, Великій Британії, Іспанії та ряді інших країн.

Особливий інтерес викликає досвід організації профільного навчання в Іспанії. Це зумовлено низкою причин, серед яких домінують такі: по-перше, високий рейтинг у Європі освіти цієї країни, в якій акцентуються питання професійної орієнтації молоді, морального, соціального, інтеркультурного виховання, креативності; по-друге, – високий рівень працевлаштування молодих спеціалістів.

Іспанська система освіти характеризується варіативністю, гнучкістю та високим розвитком безперервного навчання. Уся освітня система зорієнтована на людину (учня, студента, практиканта, працівника) з її потребами, бажаннями, професійно-освітніми інтересами, індивідуальними можливостями, здібностями, нахилами і мотивами. Ключову роль у розвитку особистості відводиться підготовці учнів до професійного вибору, суспільного і сімейного життя, продовження навчання у закладах вищої освіти і самоосвіті [5, с.28].

Структурні зміни в освітній системі сучасної Іспанії переконливо засвідчують її прагнення до трансформації загальної базової освіти за алгоритмом формування європейського освітнього простору. Подовження терміну обов'язкової освіти з 8-ми до 10 років, реформування структури середньої освіти й бакалаврату і системи професійного навчання, децентралізація структури управління освітою, розбудова концепції безперервної освіти, демонструють не лише реалізацію в сучасній Іспанії гуманістичних принципів нових законів про освіту, а й те, що цей надзвичайно відповідальний суспільний поступ відбувається на зламі двох тисячоліть в умовах оптимізації гармонізації глобальних, регіональних і національних тенденцій розвитку освіти новітньої цивілізації [3, с.251].

Базовий вектор модернізації освітньої діяльності країн-членів Європи, в тому числі і Іспанії, трансформується за такими цілями освіти:

- у досягненні справжньої рівності можливостей одержати якісну освіту без соціальних, економічних, фізичних, психологічних чи інших ускладнень дискримінаційного плану;
- у забезпеченні населення «базовою» освітою з метою виховання поінформованих громадян переважно двома шляхами – пролонгацією тривалості обов'язкового навчання або збільшенням обсягу навчальних програм;
- у забезпеченні формування такої системи обов'язкової і необов'язкової освіти, яка б гарантувала належну підготовку дітей до подальшого дорослого професійного життя, до змін соціальних стандартів родинного, місцевого й державного формату, до мінливості інтерактивних сфер людської діяльності, до здатності адаптуватися в нових соціально-економічних реаліях;
- у формуванні в дітей мотиваційної сфери, стимулюючої до подальшого навчання й зорієнтованої на успішну підготовку до нових соціально-економічних умов сучасного мінливого світу;

- у створенні гармонійних умов та позитивно-оптимістичного морально-психологічного клімату міжособистісного спілкування у шкільному колективі [3, с.108].

Загальноосвітня система Іспанії стратифікується на певні рівні, що об'єднуються у дві основні сфери – загальна і спеціальна освіта.

В Іспанії, як і в більшості європейських країн, таких, як: Польща, Німеччина, Франція, Великобританія, Італія, Португалія, Греція та Румунія шкільна освіта III-го ступеня здійснюється на засадах профільності, хоч би якою вона була за характером – академічною, загальноосвітньою чи професійно-технічною. Цим країнам, зокрема Іспанії, притаманна триступенева структурна модель загальної середньої освіти, що передбачає наступність початкової, обов'язкової і старшої шкільної освіти, яка в свою чергу приєднується до обов'язкової і функціонує в рамках єдиного навчального закладу – інституту середньої освіти [ 2, с.6].

Загальна освіта на старшому ступені є профільною. Вона поєднує в собі як елективні (що передбачає на певному етапі навчання вільний вибір предметів на базі ряду обов'язкових дисциплін), так і селективні форми диференціації (вибір тих або інших напрямів навчання у гімназіях, ліцеях, коледжах після закінчення єдиного загальноосвітнього ступеня школи) [5, с.6]. Це сприяє розвитку здібностей школярів, самореалізації та вибору життєвого шляху.

Форма і важливість профільних дисциплін в обов'язковій середній освіті диференціюється від певної автономії, але відповідає в кожному випадку цілям навчання, що дозволяє учням обирати предмети відповідно до своїх здібностей, інтересів і мотивацій. Диференціація поступово збільшується протягом навчання з 12 до 16 років, враховуючи прогресивну диверсифікацію освітнього етапу [1].

Профільна диференціація на другому циклі обов'язкової середньої освіти (14-16 років) має за мету підготувати учнів до подальшого навчання у бакалавраті або у професійній освіті і називається курсом для академічної і професійної орієнтації.

Після закінчення 2 курсу цього етапу навчання учні отримують перелік дисциплін шкільної орієнтації, що слугує довідником для вибору шляхів подальшого навчання. Рішення, які приймають учні, будуть реально впливати на вибір майбутнього навчання. Це є одним із аргументів на користь втілення у навчальний процес обов'язкової середньої освіти профільних дисциплін, які допоможуть учням у майбутньому.

На 3 курсі обов'язкової середньої школи учні вивчають обов'язкові дисципліни такі, як: природничі науки, історія і географія, фізичне виховання, громадянство і права людини, іспанська мова і література, математика, перша іноземна мова, технологія, і обирають між двома освітніми напрямками: загальної напрямком техніко-професійної орієнтації і загальний напрямком науково-гуманітарної орієнтації [7].

На 4 курсі встановлюються три напрямки навчання: техніко-професійної орієнтації, наукової орієнтації і напрям гуманітарної орієнтації [1].

Учні разом з батьками та з участю відділу орієнтації навчального закладу вільно вибирають найбільш придатний напрям для 3 і 4 курсу обов'язкової середньої освіти. Передбачається зміна напрямку навчання. Початковий вибір не впливає на майбутнє навчання, мотивоване інтересами учнів. По закінченні кожного з напрямів учні отримують однаковий сертифікат про закінчення обов'язкової середньої школи, який надає право як на подальше навчання, так і на трудову діяльність [4].

Диференціація навчання відображена в Законі про освіту LOGSE, в Королівських Декретах про базову освіту, в планах організації навчального процесу обов'язкової середньої освіти, а також у відповідних документах автономій.

В останні роки професійна підготовка в Іспанії зазнає великих змін для адаптації до європейської стратегії, спрямованої на підвищення ефективності, якості і привабливості професійної освіти у Європі. Починаючи з 2002 року, цей процес призначений у різних формах покращити прозорість і профіль професійної підготовки у Європі і претендує дати відповідь на нові виклики розвинутого суспільства [10].

Одним з важливих завдань системи професійної освіти в Іспанії є, крім надання специфічних професійних компетентностей, що відповідають потребам роботодавців, – серії трансферних компетентностей, які спрямовані на підвищення зайнятості і полегшують трудову мобільність та довгострокове професійне навчання. В цьому міститься сукупність трансферних компетенцій, де знаходиться загальна площина, поділена між професійною підготовкою і професійною орієнтацією, і де повинно визначатись, як працюють здібності, пов'язані з професійною зайнятістю, а також з управлінням своєю кар'єрою Ці компетенції з управління кар'єрою перетворюються кожного разу у ключовий фактор для інформації протягом всього життя, дозволяючи ідентифікувати і визначати цілі, які ставляться протягом кар'єри. Вони дозволяють кожному пізнавати самого себе, з'ясувати свої здібності, компетенції і очікування, і отримати з цього максимум необхідного, тобто, ідентифікувати інформацію, яка цікавить і звертатись, за необхідністю, за допомогою до професіоналів з орієнтаційної роботи. Йдеться про сукупність визначаючих здібностей для персональної і професійної зрілості

громадян, яка дозволить їм приймати рішення для вступу і діяльності на ринку праці, скорочуючи, у більшості випадків, перехід від навчання до роботи [6].

Складний крок освітньої системи Іспанії до трудової діяльності передбачає необхідність обґрунтування суб'єктів нової реальності. Орієнтація за покликанням полегшує введення учнів до ринку праці, базуючись, з одного боку, на його можливостях, мотиваціях, обмеженнях і інтересах, з іншого боку, на його труднощах і бар'єрах, які встановлює його оточення.

В цьому контексті профільна освіта, як базова підготовка учнів у старшій школі Іспанії потребує систему професійної орієнтації, гарантуючи, що вибір професійного напрямку і професіоналів буде враховувати всі необхідні для цього елементи.

Якщо професійна орієнтація є необхідною у будь-якій ситуації, то в епоху кризи вона відіграє стратегічну роль. Уповільнення зростання економіки приводить до посилення безробіття. Тому фундаментальним завданням процесу покращення професійної підготовки у даній ситуації є посилення механізмів підтримки вступу до професійного навчання і до роботи через професійну орієнтацію не тільки на короткий час, а також на середньостроковий і довгостроковий періоди.

Однією з головних цілей, які ставляться у системі освіти Іспанії, є всебічна освіта особистості. Так, закон про освіту встановлює, що іспанська система освіти орієнтується на «різносторонній розвиток особистості та її здібностей» [9].

Ця концепція стосується двох додаткових процесів: персонального розвитку і процесу соціального входження. На цьому тлі, освітня і професійна орієнтація сприймається як один із основних принципів, на який спрямована освітня діяльність у старшій школі Іспанії.

Необхідно зауважити, що система освіти Іспанії має ранній професійно-проектувальний характер, маємо на увазі спрямування учнів середніх і старших шкіл у профільних напрямках таким чином, що це дозволяє проектувати їхній майбутній професійний шлях. На допомогу створюються Департаменти орієнтації, як новий орган координації. Пріоритетним у його діяльності є надання освітньої та професійної інформації.

До недавнього часу професійна орієнтація вважалася суто вибірковим периферичним питанням у навчальному процесі. Але у наслідок економічних і соціальних змін, а також ідеологічних і освітніх течій виросла стурбованість для надання рівних можливостей молоді. Були розширені курікулярні можливості і надана більша гнучкість у навчальній роботі. Такі інновації спрямовані на дотримання індивідуальної автономії та свободи для обрання академічного і професійного майбутнього.

Саме старша профільна школа забезпечує навчання за напрямками, до яких учні мають здібності та мотивації. У такій позиції фахівець з академічної та професійної орієнтації повинен оцінити здібності учня, його інтереси, можливості і допомогти зробити правильний вибір професії, звертаючи увагу не тільки на те, що він бажає робити (зовнішній вплив), але на більш поглиблені фактори (неусвідомлені мотивації).

Професійна орієнтація у старшій профільній школі Іспанії, має за мету допомогти індивідууму розкрити своє покликання і орієнтувати його на професійну і культурну діяльність, допомагаючи найбільш повно розкрити свої здібності і показати, на що потрібно направити підготовку не тільки для реалізації цієї роботи у ефективній формі, а також на те, щоб постійно знаходитись у цій роботі.

Так, процес орієнтації за покликанням можна описати як «процес допомоги учню для його підготовки, після пізнання ним самого себе, до вибору певної професії, адекватної його здібностям, інтересам і особистим індивідуальним рисам, враховуючи існуючі можливості навчання і роботи» [8]. Все це здійснюється за допомогою міждисциплінарного орієнтаційного колективу (куратор, фахівець з академічної та професійної орієнтації (*orientador*), викладачі, психологи, педагоги).

Підводячи підсумок всього вище сказаного варто зазначити, що іспанські навчальні заклади далеко не останні у рейтинговому списку європейських. Всі вони різні, проте характеризуються відносно однаковим рівнем якості.

Освіта сьогодні має ґрунтуватися на сучасних соціально-економічних теоріях, згідно з якими зміни – цілком нормальне і природне явище. Тому перед наукою постає завдання навчитися здійснювати інноваційні рішення на системній основі, долаючи всі недоліки, які ще існують на разі.

Профільне навчання в Іспанії – це шлях до гармонійного розвитку учнів, який передбачає баланс між психічним та фізичним здоров'ям, розумовими здібностями та усвідомленням самоідентичності.

Іспанський досвід організації профільного навчання у старшій школі показує, що профілізація дає позитивний результат лише за умови єдності з профорієнтацією й у поєднанні з фундаментальною освітою.

На особливу увагу заслуговує досвід діяльності колективу викладачів, який спрямовується на розвиток мультидисциплінарної діяльності в навчальному процесі, що гарантує координацію всіх членів педагогічного колективу здійснювати глобальний контроль за учнями, запроваджуючи заходи, необхідні для покращення навчання. Викладацькі колективи працюють на попередження проблем у навчанні. Це посилить моделі сумісної життєдіяльності, яка базується на диверсифікації та повазі до індивідуальних характеристик учнів, поділяючи між собою всю необхідну інформацію для



скоординованої роботи викладацького складу. Завданням вчителя є надання допомоги та підтримки учневі у становленні особистості на когнітивному (формування комплексу фахових знань, умінь і навичок, продиктованих сучасним рівнем прогресу, позитивної внутрішньої мотивації отримання освіти), морально-етичному (прищеплення норм соціальної поведінки), та мотиваційно-ціннісному (академічна та професійна орієнтація учнів за покликанням).

Вбачаємо перспективними напрями освіти вчителів старшої профільної школи Іспанії, які готують фахівців до роботи на основі педагогічних методик виховання дитини як культурної і творчої особистості з адекватним усвідомленням своїх здібностей, можливостей і потреб, спроможної розвивати різноманітні плідні взаємостосунки з іншими людьми на рівні сім'ї, колективу, суспільства, зацікавленої в безперервній самоосвіті, підготовленої до вибору майбутнього професійного напрямку.

Цілісність системи освіти Іспанії полягає у тому, що до розв'язання завдань і проблем, пов'язаних з організацією та реалізацією освіти, залучаються усі її ланки: державна адміністрація – Міністерство освіти і науки та його центральні й периферійні регіональні адміністративні структури; автономна адміністрація – департаменти освіти урядів автономій з правом управлінських рішень у сфері освітньої діяльності; місцева адміністрація – міські ради й муніципальні структури; шкільна адміністрація з її широкими повноваженнями, як щодо фінансування й розпорядження матеріальними ресурсами, так і щодо керівництва кадрами, та створення моделі власного функціонування, а також школярі та батьки. Така багатогалузева структура вимагає чіткого врегулювання, керування і контролю та відповідальності усіх учасників навчального процесу (учителів, батьків, учнів, керівників шкіл, інспекторів і вищих управлінських інституцій). Результати роботи (якість навчання) є показником рівня успішності всіх його структурних елементів.

Проблеми і перспективи профільної освіти старшої профільної школи обумовлені станом розвитку освіти в Іспанії та пов'язані з європейською стратегією реалізації системи освіти.

Історико-філософські вектори розбудови освітянського простору Європи зорієнтовано на її подальшу духовну інтеграцію з усім світовим співтовариством.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Загальні Положення про організацію обов'язкової середньої освіти в Андалусії: декрет упр. освіти Андалусії № 231/2007 від 31 лип. [Електронний ресурс] // Законодавча база про освіту в Андалусії. – Режим доступу: <http://www.adideandalucia.es/normativa.php> (05.05.2011). – Назва з екрану.
2. Лавриченко Н. Сучасні моделі загальної середньої освіти в європейському вимірі / Н. Лавриченко // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. – № 2. – С. 26-35.
3. Матвієнко О. В. Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського Союзу: монограф. / О. В. Матвієнко; М-во освіти і науки України, Київ. нац. лінгв. ун-т. – К.: Ленвіт, 2005. – 381 с.
4. Міністерство освіти і культури Іспанії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.educacion.es/portada.htm> (05.05.2011). – Назва з екрану.
5. Організація профільного навчання в країнах Західної Європи: монограф. / [М. І. Сметанський, Н. Л. Кравець, Л. П. Фаннінгер, Н. І. Костенко]. – Вінниця: ВДПУ, 2008. – 339 с.
6. Bauza A. La orientación academica y profesional: procedimientos e instrumentos para llevarla a cabo / A. Bauza // La orientación educativa y profesional en el Bachillerato / E. Martín; V. Tirado (coords.). – Barcelona: ICE-Horsori, 1997. – P. 93-121.
7. Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía :[порядок надання відповідної освіти в Інститутах середньої освіти Андалусії] // BOJA. – 2007. – 8 de agosto (№ 156). – P. 15-25.
8. Diccionario de Ciencias de la Educación / [edición dirigida por Heinrich Rombach; dirección de la edición española Isabel Gutiérrez Zuluaga; traducción del alemán por José Luis Albizu et al.]. – Madrid: Rioduero, 1983. – 3 v.
9. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación // Boletín Oficial del Estado. – 2006. – 4 de mayo (№ 106) – P. 17158-17207.
10. Professionalising career guidance: practitioner competences and qualification routes in Europe / European Centre for the Development of Vocational Training. – Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. – 110 p. – (CEDEFOP).

#### CITED LITERATURE

1. General Regulation on compulsory secondary education in Andalusia: decree Mgmt. Education Andalusia number 231/2007 on July 31. [Electronic resource] // The legal framework of education in Andalusia. - Mode of access: <http://www.adideandalucia.es/normativa.php> (05.05.2011). - The name of the screen. [in Ukrainian]
2. Lavrychenko N. Current models of secondary education in the European dimension / N. Lavrychenko // Comparative teaching studio. – 2009. – № 2. - P. 26-35. [in Ukrainian]
3. Matvienko O.V. Development Strategy of secondary education in the European Union: monographs. / O.V. Matvienko; Ministry of Education and Science of Ukraine, Kyiv Nat. Lingua. University. - K.: Lenvit, 2005. – 381 p. [in Ukrainian]
4. Ministry of Education and Culture of Spain [Electronic resource]. - Mode of access: <http://www.educacion.es/portada.htm> (05.05., 2011). - The name of the screen. [in Ukrainian]
5. Organization of specialized education in Western Europe: monographs. / M.I. Smetanskyy, N.L. Tailor, L.P. Fanninher, N. Kostenko. - Ball: VSPU, 2008. - 339 p. [in Ukrainian]
6. Bauza A. (1997), The academic and professional orientation: procedures and tools to carry it out / A. Bauza // The educational and vocational guidance in high school / E. Martín; V. Tirado (coords.). - Barcelona: ICE-Horsori. – P. 93-121.
7. Decree 231/2007, of 31 July, by which management and the teachings pertaining to the compulsory secondary education in Andalusia is set: [порядок надання відповідної освіти в Інститутах середньої освіти Андалусії] // PERIMETER. – 2007. - August 8 (№ 156). - P. 15-25.
8. Dictionary of Science in Education / [Edition directed by Heinrich Rombach; direction of the Spanish edition Zuluaga Isabel Gutiérrez; Translation from German by José Luis Albizu et al.]. - Madrid: Rioduero, 1983. - 3 v.
9. Organic Law 2/2006, of 3 May, of Education // Boletín Oficial del Estado. – 2006. - May 4 (№ 106). - P. 17158-17207.
10. Professionalising career guidance: Practitioner competences and qualification routes in Europe / European Centre for the Development of Vocational Training. - Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009 - 110 p. - (CEDEFOP).

УДК 378.18(1-72)

## СТЕЙКХОЛДЕРСЬКИЙ КОМПОНЕНТ АКАДЕМІЧНОЇ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ УНІВЕРСИТЕТІВ ПІВНІЧНОЇ АМЕРИКИ ТА ЄВРОПИ

**К.О. ТІЛЬЧАРОВА**

*Автор досліджує категорію «стейкхолдери» як чинник прогресу академічної освіти Північної Америки та Європи за умов ринкових відносин та глобалізації. Визначено взаємозумовленість родових зв'язків «стейкхолдерів» з корпоративною університетською культурою.*

**Ключові слова:** стейкхолдер, корпоративна культура, аламіні.

**Вступ.** В період активного становлення ринкових відносин, глобальним характером освітніх реформ, делокалізацією академічних установ вищі навчальні заклади активно виступають як конкуруючі учасники світового ринку освітніх послуг. У зв'язку з цим, терміни, що притаманні здебільшого для бізнес-середовища, почитають вживаються і для процесів, які відбуваються у академічному житті. В глобалізованому просторі вищої освіти відбуваються постійні зміни, виникають виклики та ризики на які університет, заради збереження власного бренду, іміджу чи просто виживання повинен адекватно реагувати. Складність цих викликів в новітній час зростає в геометричній прогресії і не завжди є прогнозованою. З часів В. Гумбольдта, Дж. Ньюмена, Хосе Ортега-і-Гассета декларується ідея, що університет в державі потребує підтримки та допомоги. Форми цієї допомоги досліджені в працях І. Медведева, В. Калачинського, Б. Андрушків, Т. Боголіб, Л. Антошкіної, В. Огаренка.

Ми ставимо на меті дослідити маловивчену, на нашу думку, форму взаємодії університету із державою, суспільством та т.з. “зовнішнім середовищем” - інституцію стейкхолдерства. Партнерство та паритетність цих систем у різні історичні часи носили неоднозначний характер, влада завжди намагалась зберегти визначальний пріоритет.

Найбільш повне визначення цього поняття навів американський дослідник Р. Фріман в 1984 році: стейкхолдери - це група (індивідууми), яка може вплинути на досягнення організацією своїх цілей або на роботу організації в цілому. Стейкхолдери - це всі групи людей (або інших організацій), чий внесок (робота, капітал, ресурси, купівельна спроможність, поширення інформації про компанію і т. п.) є основою успіху організації. [1]

**Мета дослідження:** визначити вплив стейкхолдерів на корпоративну культуру університетів Північної Америки та Європи.

Для досягнення поставленої мети у роботі було визначено такі **завдання:**

- визначити поняття “стейкхолдер” як складову академічного життя;
- простежити зв'язок поняття “стейкхолдер” з корпоративною культурою університетів;
- визначити основних стейкхолдерів академічного життя;
- дослідити особливості стейкхолдерського компоненту в університетах Північної Америки та Європи.

**Виклад основного матеріалу статті.** Історіографи та едукологи стверджують, що витоки корпоративної культури можна знайти ще у Середньовіччі. Однією з важливих характеристик корпорацій була культура, притаманна тільки конкретній спільності, об'єднанню, системі. Не винятком є й середньовічний університет (Середні віки прийнято вважати періодом від падіння Західної Римської імперії у V ст. н. е. до початку епохи Відродження XV ст.). Представники університетського кола (професори, магістри, бакалаври, студенти, переписувачі та ін.), будучи доволі чіткою соціальною групою у середньовічному місті (на відміну від міських мешканців), створили свою власну культуру, яка володіла особливими формами, мовою, гумором, тобто субкультурою, що відображала специфіку їх життя і діяльності, техніку університетської освіти і мислення. [4]

Для більшості термін “корпоративність” пов'язаний в першу чергу з бізнес-середовищем. У XIX ст. представник німецької військової еліти Хельмут фон Мольтке запровадив до наукового обігу термін “корпоративна культура” з метою диференціювати це поняття щодо близьких категорій (“культура підприємництва”, “організаційна культура”, “ділова культура”, “внутрішня культура компанії”) й включити в нього нове бачення. [7] Наразі цей термін виходить за рамки бізнесу, та визнається однією з ключових ознак будь-якої соціальної організації.

Існує безліч підходів щодо визначення дефініції “корпоративна культура”. Загалом, корпоративна культура - це система спільних соціальних інтересів, переконань, норм поведінки, установок і цінностей, які є правилами і стандартами, що визначають, як повинні працювати і поводитися люди в даній організації. Норми корпоративної культури приймаються та поділяються переважно більшістю членів організації.

Виходячи з цього, успіх діяльності академічної установи залежить від того, наскільки її учасники, професори та студенти об'єднанні спільною метою та цілями, визначеними місією університету. Корпоративна культура передбачає прийняття стратегії поведінки, яка буде частково визначати напрям діяльності суб'єкта у зовнішньому середовищі. Головним показником її розвитку є

переконаність всіх співробітників у тому, що їх організація - найкраща. Коли різні за характером і змістом люди об'єднуються для досягнення єдиної мети і при цьому ототожнюють себе з організацією – можна говорити про корпоративний дух. [9]

Р. Е. Фріман запропонував теорію зацікавлених сторін. Концепція зацікавлених сторін пропонує розглядати конкретних представників цього суспільства: робітників, споживачів, постачальників, місцеве співтовариство і т. п. На кожного з цих представників система впливає цілком конкретним чином і, тому можна встановити конкретні межі відповідальності перед цим представником.

Найелементарніший розподіл полягає у виділенні так званих “основних”, або “первинних”, та “неосновних”, або “вторинних”, стейкхолдерів академічного середовища (кампусу). До першої категорії належать:

1.Ті, на кого безпосередньо та відчутно впливає (позитивно/негативно) існування соціальної, наукової, академічної проблеми та пропонувані варіанти її вирішення.

2.Ті, що мають суттєвий вплив на тих, хто приймає рішення.

3.Ті, хто є важливими для успішної реалізації пропонуваної академічної та організаційної політики.

Вторинні стейкхолдери фактично є тими, хто надає допомогу основним учасникам освітньої діяльності. Їх можна аналізувати за численними ознаками, які більшою або меншою мірою є важливими для специфіки конкретної проблеми освітньої політики: за статтю, віком, соціальним становищем, рівнем статків, професійною діяльністю, місцем проживання, релігійним переконаннями, за національно-культурною приналежністю тощо.

Виходячи з цього до академічних стейкхолдерів відносяться: працівники університету, студенти, випускники університету, органи місцевого самоврядування, органи державної виконавчої влади, підприємства, дослідницькі інституції, меценати.

Якщо провідним, визначальним академічним стейкхолдером в Україні є Міністерство освіти і науки України, то досліджуючи освітнє середовище Північної Америки та Європи варто зазначити, що університети переважно користуються автономією та держава не має вагомого впливу на ці установи.

Уряд США не керує вищими навчальними закладами (крім восьми федеральних вищів, які готують офіцерів та співробітників ФБР), більшість університетів США – приватні. А фінансове втручання в справи європейські університети, починаючи з світової фінансової кризи, поступово скоротились до мінімуму. [3] Що стосується наукової сфери, то вищі навчальні заклади Північної Америки та Європи користуються правом академічної свободи, тобто уряди не мають права втручатись в зміст навчальних програм та курсів.

Основною групою стейкхолдерів, що мають найбільший вплив на освітню політику північноамериканських та європейських університетів, виступають меценати (як юридичні, так і фізичні особи). Суспільство зацікавлене в вихованні кваліфікованих фахівців. При вищих навчальних закладах створюються спеціальні фонди. Одні з них виділяють кошти лише на стипендії, інші - тільки на гранти викладачам, треті - на конкретні дослідження, четверті - на фінансування спортивних команд і так далі. Є й такі, гроші з яких можна брати на будь-які проекти. За даними досліджень 2014 року найбагатшим університетом США залишається Гарвард. Розмір його фонду складає 32,3 млрд. доларів. [8]

Часто кошти, що складають основу університетських фондів, надходять, як фінансування якогось конкретного дослідження. Наприклад, у 2006 році Колумбійський університет отримав 200 млн. доларів від фонду, заснованого його колишнім випускником Джеромом Грінном. За рахунок цього пожертвування керівництво навчальної установи створює новий науковий центр з вивчення мозку, при університеті, що почне роботу в 2016 р. [5]

Здебільшого, саме колишні випускники мають потужний вплив на освітні установи та складають особливу групу академічних стейкхолдерів – аламані. Аламані – це колишні вихованці, колишні студенти, які не втрачають зв'язок з університетом, випускники, якими університет пишається.

В кожному університеті створюються та функціонують - асоціації випускників (Alumni foundation, Alumni association, Alumni club). Аламані, набуваючи активної життєвої позиції, не можуть залишатися байдужими до життя університету (alma mater), прагнуть до його подальшого розвитку і процвітання.

Колишні вихованці університетів, коледжів, школи, братерства, і жіночі клуби часто групуються з колишніми вихованцями від такої ж організації.

Ці асоціації часто організовують суспільні події, публікують інформаційні бюлетені або журнали, і підвищують брендів, маркетингові позиції університету, тим самим привертають все нових й нових студентів до своїх *alma mater*.

*Отримавши шанс навчатись в університеті американський чи європейський студент стає його стейкхолдером.* Сучасне студентство ХХІ ст. набрало нових рис соціальної активності, пошукацької креативності, стейкхолдерської вимогливості щодо якості освітніх послуг, участі у створенні новітніх зразків професійної діяльності та життя. Пересічний студент глобалізованого освітнього простору

отримує небачений раніше доступ до ринку академічних послуг не враховуючи географічний фактор, свій соціальний статус і гендер. Студент отримав не тільки доступ до знань, а й право вибору кампусу, який, на його думку, повною мірою задовольнить його культурні, наукові, соціальні, статусні, професійні та кар'єрні сподівання. Сучасний студент не просто отримує знання, він інвестує свій капітал та своє майбутнє в освіту.

Американський чи європейський студент має широкі можливості впливу на свій навчальний заклад. Людина, що навчається має можливість впливати на зміст курікулуму. Термін "курікулум" з С. Клепко та С. Браславський в основному використовується для позначення існуючого договору між суспільством, державою і фахівцями в області освіти щодо курсу навчання, який учні повинні пройти в певний період свого життя. [6] Для більшості авторів і експертів курікулум визначає: навіщо вчитися; що вчити; коли вчитися; де вчитися; як вчитися і з ким вчитися.[2]

В ході нашого дослідження встановлено істотні відмінності щодо стейкхолдерського впливу на корпоративну культуру північноамериканських та європейських університетів. На нашу думку, діяльність стейкхолдерів в північноамериканських університетах має більш креативні форми та визнаний соціальний статус. Разом з тим діяльність стейкхолдерських груп в Північній Америці та Європі спрямована на збереження та розвиток ціннісного змісту академічного середовища, критичного ставлення щодо результатів надання освітніх послуг у галузі професійної освіти, збереження статус-кво чинників корпоративної культури (академічна свобода, незалежність, академічна чесність).

Виходячи з цього, напрямками подальшого дослідження ми визначаємо вивчення механізмів державного стимулювання інституції стейкхолдерства в університетах Північної Америки та Європи.

**Висновки.** В II половині ХХ ст. в Північній Америці та в країнах Європи були здійснені масштабні заходи щодо реформування вищої професійної освіти. Держави почали стимулювати діяльність соціальних, професійних груп, банків, підприємств та корпорацій у якості університетських стейкхолдерів. Для більшості з них такий вплив на корпоративну культуру університетів набув статутного характеру. Форми діяльності академічних стейкхолдерів вдосконалюються, інтернаціоналізуються. Академічні стейкхолдерські групи визначним чином впливають на збереження та виважені напрямки трансформації академічної корпоративної культури університетів Північної Америки та Європи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Freeman R. E. Strategic Management: A stakeholder approach / R. E. Freeman. – Boston: Pitman, 1984.
2. Браславски С. Куррикулум [Електронний ресурс] / С. Браславски. – Режим доступу: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/AIDS/doc/Braslavski\\_curriculum\\_RU.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/AIDS/doc/Braslavski_curriculum_RU.pdf).
3. Вплив глобальної економічної кризи на європейську систему вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://uned.kneu.edu.ua/wp-content/uploads/Events1\\_ukr.pdf](http://uned.kneu.edu.ua/wp-content/uploads/Events1_ukr.pdf).
4. Гнезділова К. М. Корпорація, корпоративність і корпоративна культура викладачів університету: історичний аспект [Електронний ресурс] / К. М. Гнезділова. – Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua/...57/.../N209-1p003-008.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/...57/.../N209-1p003-008.pdf).
5. Деньги укрепляют мозг [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lenta.ru/articles/2013/10/22/universities/>.
6. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. – Полтава: ПОІППО, 2006 – 328 с.
7. Мішина Л. М. Особливості корпоративної культури студентів університету [Електронний ресурс] / Л. М. Мішина. – Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua/...57/.../32.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/...57/.../32.pdf).
8. Университеты-миллиардеры [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://inosmi.ru/world/20140216/217576181.html>.
9. Шаполова В. В. Роль корпоративної культури у підвищенні якості підготовки студентів-менеджерів вищого технічного навчального закладу [Електронний ресурс] / В. В. Шаполова. – Режим доступу: [www.kpi.kharkov.ua/.../Shap.pdf](http://www.kpi.kharkov.ua/.../Shap.pdf).

#### CITED LITERATURE

1. Freeman R.E. Strategic Management: A stakeholder approach / R.E. Freeman. – Boston: Pitman, 1984.
2. Braslavsky S. Curriculum [Electronic resource] / S. Braslavsky. – Mode of access: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/AIDS/doc/Braslavski\\_curriculum\\_RU.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/AIDS/doc/Braslavski_curriculum_RU.pdf). [in Russian]
3. The impact of the global economic crisis on the European system of higher education [Electronic resource]. – Mode of access: [http://uned.kneu.edu.ua/wp-content/uploads/Events1\\_ukr.pdf](http://uned.kneu.edu.ua/wp-content/uploads/Events1_ukr.pdf) [in Ukrainian].
4. Gnezdilova K. Corporation, corporatism and corporate culture university teachers: a historical perspective [Electronic resource] / K. Gnezdilova. – Mode of access: [www.nbuv.gov.ua/...57/.../N209-1p003-008.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/...57/.../N209-1p003-008.pdf) [in Ukrainian].
5. Money ukreplayayut brain [Electronic resource]. – Mode of access: <http://lenta.ru/articles/2013/10/22/universities/> [in Russian].
6. Klepko S.F. (2006) Philosophy of Education in the European context / S.F. Klepko. – Poltava: POIPPO. – 328 p. [in Ukrainian]
7. Mishina M. Features of corporate culture of university students [Electronic resource] / M. Mishina. – Mode of access: [www.nbuv.gov.ua/...57/.../32.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/...57/.../32.pdf). [in Ukrainian]
8. Universities billionaires [Electronic resource]. – Mode of access: <http://inosmi.ru/world/20140216/217576181.html> [in Russian].
9. Shapolova V. The role of corporate culture in improving the quality of students, managers of higher technical educational institution [Electronic resource] / V. Shapolova. – Mode of access: [www.kpi.kharkov.ua/.../Shap.pdf](http://www.kpi.kharkov.ua/.../Shap.pdf). [in Ukrainian]

УДК 42/48 (07)

## ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ ПРАВА В КРАЇНАХ СХІДНОЇ ЄВРОПИ (БІЛОРУСЬ, МОЛДОВА, РОСІЯ)

**О.В. НІТЕНКО**

*Здійснено аналіз досвіду професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців із права в провідних університетах Білорусі, Молдови, Росії; охарактеризовано рейтинги, на основі яких була здійснена*

*вибірка університетів для дослідження. Виявлено особливості та основні чинники якісної іншомовної підготовки юристів у визначених університетах.*

**Ключові слова:** *іншомовна підготовка, фахівці із права, рейтинг університетів, іноземна мова.*

**Постановка проблеми.** Євроінтеграційні прагнення України зумовлюють суттєві зміни в усіх сферах суспільства, зокрема в галузі права. Тож відповідні зміни необхідні й у царині вищої юридичної освіти, оскільки сучасна європейська держава потребує висококваліфікованих фахівців, здатних до результативної професійної діяльності з урахуванням особливостей міжкультурного спілкування. Такі вимоги передбачають володіння європейськими мовами та розвинутою здатністю до іншомовного спілкування в умовах європейської інтеграції. У Європейському просторі вищої освіти до переліку універсальних (*англ.* transferable) компетентностей сучасного фахівця з вищою освітою віднесено володіння на високому рівні хоча б однією іноземною мовою, тому значення іншомовної підготовки студентів-юристів неможливо переоцінити, коли прискорення процесу гармонізації вітчизняної правової системи з вимогами Європейського Союзу постала як виклик для українського суспільства.

**Мета.** Виявити особливості та основні чинники якісної іншомовної підготовки фахівців із права на основі аналізу відповідного досвіду країн, що мають спільне з Україною історичне минуле та схожі підходи до організації та змісту вищої освіти, – Білорусі, Молдови та Росії.

**Виклад основного матеріалу.** Вибірка розглядуваних у даній статті шести університетів (два з кожної країни) ґрунтується на даних провідних світових рейтингів – «Шанхайський» (Academic Ranking of World Universities), «Таймс» (Times Higher Education World Reputation Ranking та «Вебометрикс» (Webometrics Ranking of World Universities).

Рейтинг Webometrics Ranking of World Universities укладається протягом десяти років іспанською дослідницькою лабораторією «Laboratorio de Internet», зосереджений на якості та повноті представленої університетами інформації в мережі Інтернет і оновлюється двічі на рік – у січні та липні. У його останній редакції проаналізовано 11 992 університети (всього в світі нараховується біля 30 000 університетів) [1].

Так, за даними цього рейтингу 2014 р. провідний вищий навчальний заклад **Білорусі** – Білоруський державний університет (далі – БДУ), – займає 881 місце серед 11 992 університетів світу.

Юридичний факультет БДУ є одним із найстаріших і найбільших підрозділів університету, на ньому навчається більше 3000 студентів. Популярність серед абітурієнтів йому не в останню чергу забезпечує актуальний набір навчальних курсів та велика кількість інтегрованих або закордонних програм, що діють в університеті. Так, серед основних дисциплін на факультеті викладаються «Міжнародне приватне право», «Європейське право», «Європейське конкурентне право», «Європейське податкове право», «Європейське митне право»; серед спецкурсів – «Міжнародний цивільний кодекс», «Міжнародні арбітражні суди», «Трудове і соціальне право Євросоюзу», «Міжнародно-правовий захист навколишнього середовища», «Право навколишнього середовища Євросоюзу». Студенти, магістри та аспіранти факультету мають змогу взяти участь у таких міжнародних програмах, як Erasmus Mundus, програми системи ООН, Baltic university program, Програма ЄС по Транскордонному партнерству, CIMO, DAAD, Visegrad Fund, SIDA, 7-а Рамочна програма, ECCEI, Jean Monnet, програми Шведського інституту, TAIEХ, CEI UniNet, FBP-Belarus та інші.

Перелічені програми передбачають навчання в університетах-партнерах протягом одного-двох семестрів за основною чи суміжною спеціальністю, короткострокові обміни групами студентів для культурно/навчально-ознайомчої практики та наукові стажування. Останнім часом програми обміну студентами-юристами здійснюються з університетами Німеччини, Польщі, Чехії, Словаччини, Болгарії, Голландії та Швеції. Зрозуміло, що необхідною умовою для участі в таких програмах є належний рівень знань з іноземної мови (В1 і вище). Тому на факультеті вивченню іноземних мов приділяється значна увага. У найкращих умовах опинилися студенти, які вивчають німецьку мову, оскільки на базі БДУ функціонує «Інститут німецьких досліджень», який, крім своєї основної діяльності – дослідженнями правових та економічних аспектів німецького суспільства – здійснює проведення платних курсів німецької мови. Кінцевим етапом відвідування цих трьохмісячних курсів стає складання іспиту TestDaF. Заняття проводяться німецьким викладачем двічі на тиждень [2].

Другим білоруським університетом, який представлений у Webometrics Ranking of World Universities 2014 р. на 2715 місці, є Гродненський державний університет ім. Янки Купали (далі – ГДУ). Уже на сайті юридичного факультету цього навчального закладу в інформації для абітурієнтів вказується, що «бажаючі отримати спеціальність «Міжнародне право» повинні вивчати дві будь-які іноземні мови (англійську та німецьку; англійську та французьку; німецьку та французьку; німецьку та англійську). Також необхідною умовою є вступне тестування з іноземної мови» [3].

У навчальних програмах студентів 1-го та 2-го курсів бакалаврату передбачена значна кількість аудиторних годин на вивчення 2-х іноземних мов, а в магістратурі, крім традиційних форм контролю в кінці кожного семестру (заліку, а потім іспиту), передбачено написання та захист реферату іноземною мовою. Студенти-юристи ГДУ ім. Янки Купали також можуть стати учасниками міжнародних програм у рамках Партнерства Університетів Регіону Балтійського Моря (BSRUN), Європейської Асоціації Університетів (EAU), Євразійської Асоціації Університетів (EAY), Програми «Балтійський

університет» (ВУР), Мережі Університетів Прикордоння. Передумовою для цього має бути, звичайно, належний рівень знань з іноземної мови майбутніх фахівців із права.

Видається доцільним розглянути також досвід іншомовної підготовки юристів *Молдови*. Так, у 2014 р. до згаданого рейтингу «Вебоетрикс» увійшло два молдавські вищі навчальні заклади, які готують юристів: Державний університет Молдови (3899 місце) та Економічна академія (7090 місце) [1]. Більшість викладачів юридичного факультету Державного університету Молдови стажувалися в університетах Західної Європи та Північної Америки. Щорічно для проведення лекцій, семінарів та круглих столів факультет запрошує викладачів із престижних вищих навчальних закладів.

Студенти факультету, що мають достатній рівень знань французької чи англійської мови, мають можливість вчитися цими мовами, оскільки навчальний заклад входить до Асоціації франкомовних університетів та є учасником Програми Фулбрайта (США). Вказана асоціація є оператором і партнером вищих навчальних закладів, які обрали французьку мовою викладання. Асоціація пропонує різноманітні програми, спрямовані на підтримку в галузі досліджень. Програма Фулбрайта так само надає студентські стипендії для проведення досліджень за допомогою таких напрямів, як Fulbright Scholar Program, Fulbright Faculty Development Program и Fulbright Senior Specialist Program; а також гранти професорсько-викладацькому складу в США [4].

Крім того, на базі Державного університету Молдови діє освітній консультативний центр (Educational Advising Center), який надає інформацію про університетські та пост-університетські програми в американських коледжах та університетах [5].

Ще одним молдавським вищим навчальним закладом, що представлений у «Вебоетрикс» на 7090-му місці, є Економічна академія. На факультеті економіки і права академії функціонують два департаменти: приватного права й публічного права, де викладаються такі дисципліни, як «Міжнародне право торгівлі», «Економічні договори й договірні спори», «Європейський бізнес», «Міжнародне трудове право й соціальне забезпечення», «Європейське соціальне право» тощо [6].

Серйозним стимулом для вивчення іноземних мов студентами бакалаврату (або як він називається в Молдові *ліценціату*) й магістратури є те, що на базі академії діє Місія ЄС із прикордонної допомоги Молдові та Україні (EUBAM), а також програма розвитку ООН [7]. Це надає їм (студентам) можливість брати участь у закордонних стажуваннях та отримувати стипендії визначених європейських університетів.

На особливу увагу заслуговує досвід іншомовної підготовки фахівців із права університетів **Росії**, оскільки з трьох розглянутих країн Східної Європи – Білорусі, Молдови та Росії – лише Московський державний університет ім. М.В. Ломоносова (далі – МДУ) та Санкт-Петербурзький державний університет увійшли до авторитетного «Шанхайського» рейтингу (Academic Ranking of World Universities), при чому МДУ посів там у 2013 р. 79-те місце [8]. Слід зазначити, що вказаний рейтинг вважається експертами найбільш точним і об'єктивним; він визначається на основі дослідження 2000 університетів світу, із яких тільки 500 кращих входять до рейтингової таблиці.

Крім того, МДУ ім. М.В. Ломоносова відзначився також у відомому Times Higher Education World Reputation Rankings [10]. Цей рейтинг укладається на основі опитування представників професійного співтовариства. У цьому році було опитано понад 16 300 осіб, 39% з яких були вихідцями з країн обох Америк, 26% – з Європи, 25% – з Азіатсько-Тихоокеанського регіону й 12% – з Близького Сходу, Північної Африки й Центральної Азії. Кожний із фахівців міг назвати не більше 15 університетів за своєю спеціальністю. У рейтингу представлені університети з 20-ти країн світу. З країн СНД до рейтингу увійшов тільки МДУ, який у 2014 році облаштувався на 57-му місці в списку [10]. У згаданому рейтингу «Webometrix» МДУ представлений на 113 місці в світі, також залишивши далеко позаду університети країн-партнерів по СНД.

У бакалавраті на юридичному факультеті МДУ іноземна мова вивчається протягом двох курсів, на неї в базовій частині навчальних планів виділяється 20 залікових одиниць або 720 академічних годин, із яких 420 годин – це аудиторне навантаження і 300 годин – це самостійна робота [11]. У магістратурі в базовій частині навчальних планів передбачено 2 предмети: іноземна мова (базова) та іноземна мова (професійна), які викладаються протягом 2-х курсів і завершуються іспитом у кінці кожного курсу.

Таблиця 1

Розрахунки часу на вивчення іноземної мови в магістратурі МДУ

	Залікові одиниці	Загальна кількість годин	Аудиторне навантаження	Самостійна робота
Іноземна мова (базова)	6	216	128	88
Іноземна мова (професійна)	3	108	64	44

Крім того, у бакалавраті функціонують факультативні курси з іноземних мов, особливо для студентів, що навчаються за спеціальностями «Міжнародне економічне право» та «Європейське право». Для абітурієнтів університету функціонують також підготовчі курси; заняття з іноземної мови на них

три-чотири рази на тиждень проводять викладачі філологічного факультету МДУ. Примітно, що на курсах здійснюється постійний контроль присутності та успішності слухачів.

Звертає на себе увагу, що в МДУ діє «Освітній стандарт», що самостійно встановлюється університетом для освітніх програм вищої професійної освіти за напрямом підготовки «Юриспруденція» для рівнів «бакалавр» і «магістр». У цьому документі зазначається, зокрема, що «до універсальних компетентностей, а саме – до інструментальних, належать: **володіння іноземною мовою** в усній та письмовій формі для здійснення комунікації в навчальній, науковій, професійній та соціально-культурній сферах спілкування; володіння термінологією спеціальності **іноземною мовою**; уміння готувати публікації, проводити презентації, вести дискусії й захищати представлену роботу **іноземною мовою** (ІК-2)» [12]. Вказується також, що в магістратурі серед обов'язкових предметів мають бути представлені обсягом не менше, ніж чотири залікових одиниці (кредити ЄКТС), дисципліни, які викладаються іноземною мовою; а при реалізації дисципліни (модуля) «Іноземна мова» має забезпечуватися наповнюваність груп не більше 13 осіб.

На сайті МДУ розміщений також Федеральний державний освітній стандарт вищої професійної освіти за напрямом підготовки «Юриспруденція» (**кваліфікація (ступінь) «бакалавр»**), згідно з яким здобувач цієї кваліфікації має «володіти необхідними навичками **професійного спілкування іноземною мовою**» [13]. Крім того, необхідною умовою вступу до магістратури юридичного факультету є складання вступного іспиту з **іноземної мови**.

Серед спеціалізацій, за якими навчаються студенти магістратури МДУ звертає на себе увагу міжнародна спеціалізація, яка функціонує у рамках Міжнародного центру ім. М.В. Ломоносова в м. Женеві (Швейцарія). Магістерська програма за цією спеціалізацією носить назву «Корпоративне право Росії та зарубіжних країн». Зрозуміло, що першочерговою умовою для навчання за вказаною програмою є володіння іноземною мовою (або навіть мовами, оскільки в Швейцарії діють 4 офіційні мови: німецька, французька, італійська та рето-романська). В описі програми вказується, що «виробничу, науково-дослідницьку практику та практику юридичного консультування магістранти зможуть проходити в Швейцарії та інших країнах Європи. Програма передбачає поглиблене вивчення та викладання іноземними мовами. Викладати курси, що ввійшли до програми, запрошені професори й доценти МДУ, а також провідні фахівці в галузі корпоративного права Росії та зарубіжних країн, які мають власні авторські курси, що відповідають найвищим освітнім стандартам. Навчання проходить як у Женеві, так і в Москві (у МДУ) з використанням дистанційних освітніх технологій. Прийом до магістратури здійснюється за правилами, затвердженими в МДУ, з додатковою співбесідою в Міжнародному центрі ім. М.В. Ломоносова в Женеві» [14].

Слід відмітити, що навіть для осіб, які здобувають у МДУ другу вищу освіту за фахом «Юриспруденція», навчальними планами передбачено **обов'язкове вивчення іноземної мови** на 1-му курсі [15].

Таблиця 2

Розрахунки часу на вивчення іноземної мови особами, які здобувають другу вищу освіту

	Залікові одиниці (кредити ЄКТС)	Загальна кількість годин	Аудиторне навантаження	Самостійна робота
Іноземна мова	6	216	72	144

Ще одним вищим навчальним закладом, що потрапив до Times Higher Education World Reputation Ranking, є Санкт-Петербурзький державний університет, який увійшов лише до п'ятої сотні рейтингу. На юридичному факультеті університету вже понад 50 років здійснюється співпраця в галузі наукових досліджень та викладацької діяльності з університетом Гамбурга (ФРН). У 2002/2003 навчальному році була розроблена навчальна програма німецького та міжнародного економічного права, що реалізується німецькою мовою, яка спрямована на вдосконалення професійної підготовки молодих російських юристів. У рамках програми студенти отримують знання про правове регулювання економіки в галузі публічного та приватного права. Мета курсу полягає в тому, щоб його учасники могли ефективніше здійснювати професійну діяльність, були готові до ведення консультативної роботи і спілкування з німецькими партнерами [16]. Програма сприяє системному сприйняттю студентами як міжнародного права в цілому, так і німецького права зокрема, а також німецької юридичної мови. Викладання курсу здійснюється німецькою мовою. Лекції читаються німецькими професорами та юристами-практиками [17]. Курс включає 17 навчальних блоків по 16 лекційних годин.

Окремо слід відмітити значну кількість закордонних програм та стипендій для аспірантів юридичного факультету Санкт-Петербурзького університету: Campus Europae 2014/2015, програма W30 Банку Сантандер, стипендія імені Гете прем'єр-міністра Тюрингії, програма Вісбі Шведського інституту для аспірантів, докторантів та наукових співробітників, ERANET-PLUS, Erasmus-Mundus Triple, Finnish-Russian Cross-Border University (CBU), DAAD, Santander Universities, Finnish-Russian Student and Teacher Exchange Programme (FIRST), Конкурс Федерального уряду Німеччини Green Talents, програма стипендій для зарубіжних вчених (Guest scholarship programme), Швеція, Програма Празького Центру Розвитку «Дослідницький візит» та Освітні програми уряду Мексики [18]. Крім того, в університеті

постійно діють літні школи: університету Барселони; університету Таллінна; університету Турку; Summer Seminar on Nationalism, Religion and Violence in the Charles University in Prague; Summer and Winter courses in Vytautas Magnus University (Kaunas); Summer School in Viadrina on Human Rights; інтенсивні курси німецької мови в університеті Гейдельберга; Portuguese's Lingua Estrangeira - University of Aveiro; Campus Europae Summer school on Economics and Management. Зрозуміло, що така кількість закордонних програм та шкіл найкраще мотивує аспірантів до вивчення іноземних мов.

**Висновки.** Таким чином, здійснений аналіз іншомовної підготовки фахівців із права в країнах-сусідах виявив наступні її особливості: 1) у всіх розглянутих університетах здійснюється обов'язкове викладання іноземної мови з періодичністю, як мінімум, один раз на тиждень та обов'язковими формами контролю (залік/іспит) в кінці кожного семестру; 2) у більшості університетів для студентів-юристів запроваджені навчальні курси, які викладаються іноземними мовами, при чому часто – носіями мови; 3) у всіх охарактеризованих вищих навчальних закладах реалізуються міжнародні програми, учасниками яких можуть стати як студенти-магістранти, так і аспіранти, що є найкращим стимулом для них вивчати іноземну мову (мови).

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ranking Web of Universities [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.webometrics.info/en/world>
2. Беларуский государственный университет. Международное межвузовское сотрудничество [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bs.u.by/ru/main.aspx?guid=11681>
3. Гродненский государственный университет имени Янки Купалы. Юридический факультет. График учебного процесса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://lf.grsu.by/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=92&Itemid=215](http://lf.grsu.by/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=92&Itemid=215)
4. Молдавский Государственный университет. Учебный процесс. Право [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://usm.md/?page\\_id=457&lang=ru](http://usm.md/?page_id=457&lang=ru)
5. Doctoral Fellows Program for PhD study in the United States & Canada [Electronic resource]. – Mode of access: <http://usm.md/?s=Educational+Advising+Center>
6. Экономическая академия. Департамент частного права [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.egd.ase.md/drept\\_privat/](http://www.egd.ase.md/drept_privat/)
7. Экономическая академия. Партнеры по международным отношениям [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ase.md/subdivizuni/servex/index.php?page=partners>
8. Academic Ranking of World Universities 2013 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html>
9. World University Rankings 2013-2014. – [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/>
10. World Reputation Ranking [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014/reputation-ranking/range/51-60>
11. Учебные и рабочие планы. Юридический факультет МГУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.law.msu.ru/teaching/plans>
12. Юриспруденция. Образовательные стандарты МГУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.standart.msu.ru/sites/default/files/standards/030900\\_yurispru\\_denciya\\_1.pdf](http://www.standart.msu.ru/sites/default/files/standards/030900_yurispru_denciya_1.pdf)
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.rau.am/uploads/blocks/0/6/684/files/684\\_37\\_ur\\_bach.pdf](http://www.rau.am/uploads/blocks/0/6/684/files/684_37_ur_bach.pdf)
14. Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. Магистерская программа «Корпоративное право России и зарубежных стран» для МЦП [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.law.msu.ru/node/20385>
15. Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. Учебный план [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://edu.msu.ru/curriculum/pdf/15\\_FED\\_030900\\_62\\_20111221.pdf](http://edu.msu.ru/curriculum/pdf/15_FED_030900_62_20111221.pdf)
16. Санкт-Петербургский государственный университет. О программе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://law.spbu.ru/Structure/International/ProgEducation/CourseInterEconomicPravo.aspx>
17. Санкт-Петербургский государственный университет. Расписание лекций учебного курса «Международное экономическое право» на 2013/2014 учебный год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://law.spbu.ru/Structure/International/ProgEducation/CourseInterEconomicPravo.aspx>
18. Санкт-Петербургский государственный университет. Международная деятельность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ifea.spbu.ru/>

#### CITED LITERATURE

1. Ranking Web of Universities [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.webometrics.info/en/world>
2. Belarus State University. International interuniversity cooperation [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.bs.u.by/ru/main.aspx?guid=11681> [in Russian]
3. Yanka Kupala State University of Grodno. Faculty of Law. Schedule of the educational process [Electronic resource] – Mode of access: [http://lf.grsu.by/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=92&Itemid=215](http://lf.grsu.by/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=92&Itemid=215) [in Russian]
4. Moldova State University. Educational process. Faculty of Law [Electronic resource]. – Mode of access: [http://usm.md/?page\\_id=457&lang=ru](http://usm.md/?page_id=457&lang=ru) [in Russian]
5. Doctoral Fellows Program for PhD study in the United States & Canada [Electronic resource]. – Mode of access: <http://usm.md/?s=Educational+Advising+Center>
6. Economie Generala si Drept. Catedra Drept Privat. – [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.egd.ase.md/drept\\_privat/](http://www.egd.ase.md/drept_privat/)
7. Economie Generala si Drept. Parteneri [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ase.md/subdivizuni/servex/index.php?page=partners>
8. Academic Ranking of World Universities 2013 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html>
9. World University Rankings 2013-2014 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/>
10. World Reputation Ranking [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014/reputation-ranking/range/51-60>



11. Training and work plans. Faculty of Law Moscow State University [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.law.msu.ru/teaching/plans> [in Russian]
12. Legal Studies. Educational standards MSU [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.standart.msu.ru/sites/default/files/standards/030900\\_yurisprudenciya\\_1.pdf](http://www.standart.msu.ru/sites/default/files/standards/030900_yurisprudenciya_1.pdf) [in Russian]
13. Federal state educational standard of higher education in field of study Legal Studies 030900 [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.rau.am/uploads/blocks/0/6/684/files/684\\_37\\_ur\\_bach.pdf](http://www.rau.am/uploads/blocks/0/6/684/files/684_37_ur_bach.pdf) [in Russian]
14. Moscow State University named after M.V. Lomonosov. The Master's program «Corporate Russia and foreign countries» for MPT [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.law.msu.ru/node/20385> [in Russian]
15. Moscow State University named after M.V. Lomonosov. Curriculum [Electronic resource]. – Mode of access: [http://edu.msu.ru/curriculum/pdf/15\\_FED\\_030900\\_62\\_20111221.pdf](http://edu.msu.ru/curriculum/pdf/15_FED_030900_62_20111221.pdf) [in Russian]
16. Saint Petersburg State University. About a programme [Electronic resource]. – Mode of access: <http://law.spbu.ru/structure/International/ProgEducation/CourseInterEconomicPravo.aspx> [in Russian]
17. Saint Petersburg State University. Lectures schedule plan of a study course «International economic Law» for 2013/2014 study year [Electronic resource]. – Mode of access: <http://law.spbu.ru/Structure/International/ProgEducation/CourseInterEconomicPravo.aspx> [in Russian]
18. Saint Petersburg State University. International activity [Electronic resource]. – Mode of access: <http://ifea.spbu.ru/> [in Russian]

УДК 378.14.014.13

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПІЛОТІВ У КРАЇНАХ ЄВРОСОЮЗУ

Т.С. ПЛАЧИНДА

*У статті розглянуто підготовку авіаційних фахівців у країнах Євросоюзу таких як: Великобританія, Німеччина, Латвія, Іспанія та Польща. Розкрито вимоги означених країн щодо теоретичної та практичної підготовки кандидатів на навчання за фахом «пілот». Окреслено вимоги на придобання чинних європейських ліцензій пілотів, зокрема: ліцензія пілота-студента («student pilot license»), ліцензія приватного пілота («private pilot license», «PPL»), ліцензія комерційного пілота («commercial pilot license», «CPL») і ліцензія пілота авіалінії («airline transport pilot license», «ATPL»).*

**Ключові слова:** курсант, льотна школа, авіаційний фахівець, свідоцтво пілота, повітряне судно, приватний пілот, політ.

**Постановка проблеми.** Нині в усьому світі посилена увага до якості освіти і стандартів, що аргументоване швидким розвитком вищої освіти й водночас зростанням вартості освітніх послуг для держави та людей. Це дає підстави стверджувати, що забезпечення якості вищої освіти не є суто європейською проблемою. Нові ініціативи й вимоги, що постають як у Європі, так і поза її межами, у річичі інтернаціоналізації вищої освіти потребують належної реакції. Забезпечення якості освітніх послуг під час професійної підготовки авіаційних спеціалістів набуває особливого значення у контексті безпеки польотів цивільної авіації.

Метою сучасного етапу розвитку авіаційної освіти є підготовка авіафахівців із високим рівнем професіоналізму, загальною й авіаційно-професійною культурою, створення умов для безперервного підвищення рівня знань, практичних навичок авіафахівців, їхнього професійного розвитку та самореалізації. Для України, що перебуває в процесі євроінтеграції, важливо ознайомитися із зарубіжною системою авіаційної освіти, досвідом підготовки авіафахівців інших країн, таких як Великобританія, Німеччина тощо, і застосувати їхню позитивну практику в професійній підготовці авіафахівців, зокрема пілотів, у льотних навчальних закладах. В умовах глобалізації постає потреба в окресленні нових принципів і шляхів розвитку авіаційної освіти в Україні, вивченні нових тенденцій розвитку освіти, обґрунтуванні та аналізі зарубіжних технологій.

Проблемою професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів в Україні займалися такі науковці як О.М. Керницький, В.П. Колотуша, Є.В. Кміта, Н.А. Орленко, Г.А. Пухальська, В.В. Ягупов та інші. Зарубіжним досвідом підготовки авіафахівців цікавилися О.І. Москаленко, О.М. Підлубна та інші. Але все ж залишається недостатньо вивченим питання професійної підготовки курсантів льотних шкіл за кордоном. Тому нами було проаналізовано професійну підготовку майбутніх авіафахівців країн Євросоюзу.

**Метою** нашого дослідження є аналіз вимог до бажаних навчатися в льотних школах і професійна підготовка майбутніх авіаційних спеціалістів у країнах Євросоюзу.

**Виклад основного матеріалу.** Мартін Робінсон, керуючий директор «АОРА» Великобританії («Aircraft Owners and Pilots Association» – асоціація власників повітряних суден і пілотів), стверджує, що незалежно від мети людини, яка обирає шлях авіації (задоволення від польотів, ділові подорожі як приватного пілота, отримання ліцензії пілота авіакомпанії або навіть бажання стати військовим льотчиком), основним навчальним засобом завжди слугуватиме літак (зазвичай маленький тренувальний) [1].

У Великобританії існує 220 льотних клубів та Організацій із підготовки пілотів (ОПП). Льотні клуби пропонують льотну підготовку, а також надають інші, пов'язані з авіацією, послуги. ОПП займаються тільки льотною підготовкою. Курси, які вони проводять, розподіляють на дві категорії: основи льотної практики, плюс поглиблене вивчення предмета або курси для тих, хто хоче стати

комерційним пілотом без фінансової допомоги з боку авіакомпанії. У Великобританії така практика має назву «самостійного вдосконалення».

У Великобританії існує два типи свідоцтв пілота-аматора: «Private Pilot License» («PPL») і «National Private Pilot License» («NPPL»). Національне свідоцтво пілота-аматора («NPPL») розроблене 2002 р. для спрощення процедури отримання прав на управління повітряним судном (ПС) авіалюбителя, який виконує польоти з метою розваги або проведення дозвілля. Національне свідоцтво чинне тільки на території Великобританії.

Для отримання ліцензії приватного пілота («PPL») під час проходження базової підготовки потрібен наліт не менше ніж 40 годин. Після одержання «PPL», проходження курсу додаткової підготовки, можна підвищити кваліфікацію для нічних польотів, польотів у складних метеорологічних умовах (СМУ), польотів на багатодвигунових ПС і для польотів за приладами. Затверджені вимоги для отримання ліцензії комерційного пілота регламентують мінімальну межу льотної підготовки у 200 годин. Для всіх курсів розроблено певні стандарти. Так, для «PPL», «СМУ», нічних польотів, польотів на багатодвигунових літаках і для курсів із підготовки помічників інструкторів їх створює АОРА Великобританії, що спільно з Управлінням цивільної авіації Великобританії є Керівною структурою з підготовки пілотів. Після проходження 200-годинного курсу самостійного вдосконалення можна отримати базову ліцензію комерційного пілота, а потім пройти підготовку пілота-інструктора й посісти посаду інструктора чи отримати роботу іншого фахівця, що пов'язана з повітряними завданнями. Для того щоб стати пілотом авіакомпанії, комерційний пілот повинен отримати ліцензію, яку, згідно з правилами, затвердженими у Великобританії, видають після складання всіх теоретичних іспитів і 1500 годин льотної практики [1].

У відомій «Oxford Aviation Academy» Великобританії, залежно від обраного літального апарату, приватний пілот може отримати свідоцтво «Private Pilots Licence» за категоріями: «PPL(A)» – на літак («Aeroplane»); «PPL(H)» – на вертоліт («Helicopter»), «NPPL» – («National») національну ліцензію на надлегкі літальні апарати.

Перед практичною підготовкою необхідно скласти 7 теоретичних екзаменів: повітряне законодавство («Air Law and Operational procedures»); основи літальних апаратів і принципи польоту («Aircraft General and Principles of Flight»); аеронавігація («Navigation»); метеорологія («Meteorology»); функціонування льотчика й обмеження («Human Performance and Limitations»); планування польоту («Flight Planning and Performance»); радіозв'язок («Radio Telephony»). Для допуску до польотів курсантові необхідно пройти медичне оповідчення.

Стандартна програма первинної льотної підготовки включає 45 годин, із яких 25 годин можуть бути виконані з інструктором. Також необхідно налітати мінімум 10 годин самостійно («solo») і 5 годин маршрутних польотів («cross country»). Ставши власником «PPL», згідно з вимогами «JAA», пілот має кожні 2 роки подовжувати юридичну чинність ліцензії (ревалідація). Для цього потрібно на другому році від моменту отримання диплома або ревалідації пілотського свідоцтва мати наліт не менше ніж 12 годин, зокрема одну годину з інструктором.

«Oxford Aviation Academy» Великобританії пропонує як початкову підготовку пілотів, так і підготовку для отримання свідоцтва комерційного пілота («ATPL»). Для «ATPL» необхідно додатково пройти теоретичний курс, що становить 15 тижнів і складається з низки предметів: основи польоту, загальні знання літака (системи та інструменти), людський чинник, метеорологія, «VFR»-зв'язок та «IFR»-зв'язок, головна навігація, радіонавігація, планування польотів, льотно-технічні характеристики, експлуатаційні процедури, маса й баланс, повітряне право.

Практичний курс підготовки «ATPL» в «Oxford Aviation Academy» становить 20 тижнів із мінімальним нальотом 110 годин, із яких 10 годин на тренажері та 14,5 години польотів на дводвигуновому літаку, перед тим як керувати багатодвигуновим літаком [7].

Загалом у Великобританії льотні школи, що за своєю спрямованістю ведуть підготовку авіаційних спеціалістів, зобов'язані організувати функціонування шкіл за останніми досягненнями науки та техніки, зосереджувати увагу на безпеці польотів та дотриманні інструкцій «CAA» (управління цивільної авіації), а також проходити періодичну сертифікацію навчального закладу.

У такій розвинутій країні, як Німеччина, існує безліч авіаційних шкіл, мета яких полягає в професійній підготовці пілотів і диспетчерів, а саме: Льотна школа в Кьольні, «Air Alliance Flight Centre ООО» в «Liebenschaid», Німецька «Lufthansa AG» школа льотчиків у Бремені, Льотна школа при авіакомпанії «Air Berlin PLC & Co. Luftverkehrs KG» у Берліні, «Pilot Training Network» у Франкфурді тощо. 8 квітня 2013 року в документ, що регламентує підготовку авіаційних фахівців «EU-Verordnung 1178/2011», були внесені зміни «EU-Verordnung 290/2012», які стосувалися отримання ліцензії приватного пілота («PPL A / EU-Teil FCL») [6].

Подальший розвиток професійного авіаційного фахівця неможливий без ліцензії «PPL», що спонукає схарактеризувати основні вимоги до початкового рівня пілотування. Серед таких вимог – вік не менший від 16 років, відсутність притягнення до кримінальної відповідальності, наявність не менше ніж 4-х балів за «Flensburg», медичний допуск II категорії та знання англійської мови. Теоретичний

курс утворюють такі предмети: авіаційне законодавство; навігація; метеорологія; основи польоту; загальні знання про літаки; експлуатаційні процедури; людський чинник; льотно-технічні характеристики / планування польотів; радіообмін. Загалом теоретична підготовка становить 90 годин, після цього курсанти складають іспит.

Практична підготовка охоплює брифінг з інструкціями до польоту інструктором або тренінг-менеджером перед початком польотів. Курсант має налітати мінімум 45 годин, зокрема п'ять годин на тренажері; 25 годин з інструктором; не менше від 10 годин самостійного польоту, із яких один переліт не менше ніж на 270 км [8]. До льотної підготовки повинні бути включені різні вправи: підготовка до польоту, зокрема визначення маси та центру ваги; контроль і розгортання систем літака; схеми польоту по колу, процедури для запобігання зіткненням і заходи з обережності; експлуатація літака за допомогою зовнішніх візуальних орієнтирів; політ на низьких швидкостях; політ на верхньому діапазоні частоти обертання; злети й посадки за умов бічного вітру; злети та посадки з максимальною продуктивністю на коротких злітно-посадкових смугах і з урахуванням висоти прольоту, перешкод на коротких злітно-посадкових смугах; аварійні процедури, зокрема імітація виходу з ладу обладнання літака; прибуття та відправлення з контрольованих аеродромів, польоти через зони контролю, дотримання процедур повітряного руху; радіозв'язок; політ за маршрутом, самостійний політ на відстань не менше ніж 270 кілометрів та посадки літака до повної зупинки на двох різних аеродромах, що відрізняються від аеродрому вильоту [9].

У разі бажання отримати більш професійну підготовку та підвищити свою кваліфікацію до рівня транспортного пілота («ATPL»), курсанти повинні навчатися від трьох до чотирьох років (залежно від обраної льотної школи в Німеччині) та отримати ступінь бакалавра.

У Латвії пропонують європейську систему освіти льотних спеціальностей під час навчання в школі пілотів [2]. Починати навчання можна з будь-якого віку, але на момент першого самостійного польоту та за наявності ліцензії студента-пілота «EASA / LVA Student PL (A)», що видає Латвійське агентство цивільної авіації («CAA» – «Civilās Aviācijas Aģentūra»), студентом-пілоту повинно бути повних 16 років.

Дослідницької уваги потребують також вимоги до кандидатів на навчання в льотній школі та види підготовки в ній. Початковою є підготовка пілотів із подальшим отриманням свідоцтва «Private Pilot Licence» («PPL») – Ліцензії приватного пілота. Вимоги до кандидатів: освіта не нижча від середньої; вік – від 17 років; знання англійської мови – не нижчі за середній рівень; здоров'я – 1-го або 2-го класу за висновком лікарсько-льотної експертної комісії (ЛЛЕК). Перед проходженням ЛЛЕК кандидатів необхідно подати довідку з психоневрологічного диспансеру; довідку з наркологічного диспансеру; довідку від сімейного лікаря про пережиті або про наявні захворювання за останні 3 роки; флюорографію легень; флюорографію носових пазух.

Теоретичне навчання відбувається за такими предметами: повітряне право і процедури управління ПС; загальні знання літака; льотні характеристики та планування; людський чинник і надання невідкладної допомоги; метеорологія; навігація; експлуатаційні процедури; основи польоту; комунікація (зв'язки).

Теорію викладають в обсязі мінімум 153 години. У Латвійській льотній школі вважають, що цього достатньо для власника «PPL (A)», щоб безпечно виконувати польоти за правилами візуальних польотів на легких літаках із максимальною злітною вагою до 5700 кг, якими керує один пілот. Для отримання Європейської ліцензії приватного пілота «EASA / LVA PPL (A)» теоретичне навчання в школі поділене за видами: індивідуальне навчання, навчання в групі та дистанційне навчання.

Льотна практика включає не менше ніж 45 годин, із яких: 25 льотних годин – візуальні польоти з інструктором у районі аеродрому, пілотажної зони та за маршрутом для відпрацювання навичок пілотування, навігації й радіозв'язку як у нормальних умовах, так і в аварійних ситуаціях; 5 льотних годин – інструментальні польоти за приладами з інструктором, для відпрацювання навичок пілотування, орієнтації, навігації та радіозв'язку в особливих умовах польоту; 10 самостійних льотних годин – самостійне пілотування в нормальних й особливих умовах та в аварійних ситуаціях під наглядом інструктора (залікові польоти з елементами пілотування, навігації й радіозв'язку); 5 льотних годин у нічних умовах (як мінімум 3 години з інструктором, 1 година самостійних польотів за маршрутом і не менше від 5 самостійних злетів та посадок із повною зупинкою літака на землі) [2].

Завершальна процедура – складання іспитів у «CAA» з теоретичних предметів і виконання екзаменаційного польоту з льотним екзаменатором та отримання свідоцтва пілота авіації загального призначення Європейського зразка «EASA/LVA PPL(A)».

Наступним кроком у вдосконаленні своїх знань і вмінь в авіаційній галузі є отримання свідоцтва «Comercial Pilot Licence» («CPL») – Комерційної ліцензії пілота. Вимоги до кандидатів: наявність свідоцтва «EASA / LVA PPL (A)»; вік – від 18 до 65 років; знання англійської мови – не нижчі від 4-го рівня за таблицею «ICAO»; здоров'я – 1-й клас за висновком лікарсько-льотної експертної комісії; самостійний наліт не менше ніж 50 годин за маршрутами як «PIC» («Pilot-in-Command»), зокрема політ

за маршрутом на відстань не менше від 540 км (300 nm) із посадкою на 2-х різних аеродромах, не враховуючи аеродром вильоту.

Посилено вимоги з теоретичних знань: повітряне право і процедури УПС; авіаспороди та системи; приладобудування літака; маса й центрування літаків; технічні характеристики літаків; людський чинник і невідкладна допомога; метеорологія; планування польотів та контролю за польотами; метеорологія; головна навігація; радіаційна навігація; експлуатаційні процедури літака; основи польоту літака; зв'язок «VFR»; зв'язок «IFR» (усього 14 дисциплін). Після успішно складених іспитів із цих предметів у Латвійському «САА» присвоюють кваліфікацію «Frozen ATPL(A)», на що зважають у подальшому під час отримання ліцензії комерційного пілота «JAA / LVA CPL (A)» і лінійного пілота авіаційного транспорту «EASA / LVA ATPL (A)» («Airline Transport Pilot's Licence») [2].

Льотна практика включає програму навчальних польотів за приладами для отримання кваліфікації «IR» («Instrument Rating»), не менше від 50 льотних годин; програму навчальних польотів на багатомоторному літаку з шасі, що прибираються не менше ніж 12 льотних годин.

Ще один вид підготовки авіаспеціалістів пропонує Латвійська льотна школа («ATPL» – «Airline Transport Pilot's Licence»; Ліцензія пілотів транспортної авіації). Вимоги до кандидатів: наявність свідоцтва «EASA/LVA CPL(A)»; вік – від 21 року до 65 років (після 60 років з обмеженнями); знання англійської мови – не нижчі від 4-го рівня за таблицею «ІКАО»; здоров'я – 1-й клас за висновком лікарсько-льотної експертної комісії; загальний наліт не менше від 1500 годин, а саме:

а) не менше 250 годин як «PIC» («Pilot-in-Command») на літаках, що не мають категорії лінійно-транспортного літака;

б) не менше ніж 500 годин як 2-й пілот («Co-Pilot or First Flight Officer») на літаках, які мають сертифіковану категорію лінійно-транспортного літака;

в) не менше від 500 годин як «PICUS» («Pilot-in-Command Under Supervision» – пілот у команді під керівництвом) на літаках, що мають сертифіковану категорію лінійно-транспортного літака;

г) не менше ніж 200 годин польотів за маршрутом, із яких 100 годин як «PIC» («Pilot-in-Command»);

д) не менше від 75 годин польотів за приладами;

е) не менше ніж 100 годин польотів уночі.

Навчання проводять у терміни та в обсязі відповідно до затверджених «САА» обов'язковими програмами за вимогами «ІКАО», «EASA Part FCL» і «Part ORA» на базі навчальних організацій, на зразок «ATO» («Approved Training Organization») та авіакомпаній [2].

Отже, льотна школа в Латвії відповідає як європейським, так і світовим вимогам щодо професійної підготовки авіаційних спеціалістів та надає необхідні знання, уміння й навички для подальшої успішної професійної діяльності авіаційного фахівця.

В Іспанії функціонує багато навчальних закладів, що готують авіаспеціалістів. Одна з найкращих льотних шкіл – «Cesda Universitat Rovira i Virgili», де навчаються як пілоти цивільної авіації, так і військові пілоти. Ступінь пілотів комерційної авіації й офіцерів військово-повітряних сил відповідає ступеневі адаптованій до Болонської чотирирічної навчальної підготовки. Загалом студенти повинні засвоїти 240 кредитів за «ECTS», із яких 60 – основна тематика навчання, 162 обов'язкові предмети (12 кредитів підсумкового оцінювання проекту), 18 кредитів – це факультативи.

Для льотної підготовки «Cesda» пропонує сучасний парк повітряних суден, що підходять для різних етапів польоту. Ключовими елементами для належного навчання курсантів є брифінги до польотів і післяпольотний аналіз. У ході початкової льотної підготовки студенти виконують польоти на одномоторних літаках у візуальних умовах («VFR»). У подальшій льотній підготовці польоти відбуваються як у реальних, так і в модельованих умовах. Після закінчення навчання курсанти повинні мати в цілому 285 льотних годин, 171 із яких – реальні польоти [5].

Льотна школа Андалусії (Іспанія) працює з аеропортом Саламанка, що пропонує найбільш повні в Іспанії навігаційні засоби в процесі навчання польотів для отримання свідоцтва «PPL». Навчання польотів складається з теоретичної та практичної частин. До теоретичної частини належить вивчення таких дисциплін, як аеродинаміка, конструкція літального апарату, авіаційна метеорологія, авіаційне та радіоелектронне обладнання, літаководіння, фразеологія радіообміну, керівництво з льотної експлуатації. За результатами вивчення теоретичних курсів складають іспит.

Практична частина навчання являє собою вильоти тривалістю від 30 хвилин до 1 години (у разі польотів по колу) або довші (у разі виконання маршрутних польотів). Перед вильотом інструктор проводить короткий брифінг, під час якого розповідає про завдання, що планують виконувати в повітрі. Під час польоту інструктор демонструє, як виконують той чи той елемент, після чого передає управління курсантові. Перші 10 годин майбутні пілоти літають навколо аеродрому (по колу), відпрацьовуючи розвороти, злети та посадки. Потім частину польотів курсант виконує самостійно.

Передбачені й польоти за маршрутом. Протягом усього практичного навчання відпрацьовують і запам'ятовують дії в особливих випадках. Виконавши всі вимоги навчального процесу, склавши

теоретичний і практичний іспити та налітавши мінімальну кількість годин (40–45 годин), необхідну для отримання свідоцтва пілота, курсант зможе отримати документ.

Для здобуття більш високої кваліфікації – комерційний пілот – необхідно пройти додаткову підготовку. У межах теоретичного навчання 1400 годин розподілені за такими предметами: Модуль 1. Повітряне право і процедури УПС. Модуль 2. Загальні знання ПС. Модуль 3. Льотні характеристики і планування. Модуль 4. Людський чинник. Модуль 5. Метеорологія. Модуль 6. Навігації. Модуль 7. Експлуатаційні процедури. Модуль 8. Основи польоту. Модуль 9. Зв'язок. Після проходження теоретичного курсу складають іспит.

Потім курсанти проходять підготовку на комплексному пілотажному тренажері: Модуль 1. «DM» у «FNPT» Фраска 101-G. (15 годин). Модуль 2. «DM» у «FNPT» Фраска 142 (30 годин). Модуль 3. «DM» (капітан) у «FNPT» Фраска 242/C-90 (5 годин). Після цього розпочинається льотна практика «AEROSPATIALE» Тобаго ТВ-10 (100 годин). «BEEHCRAFT F-33». «Bonanza» (40 годин). «BEEHCRAFT B-55». Барон (30 годин) та «BEEHCRAFT C-90». «King Air» (10 годин), виконання рейсів у міжнародних аеропортах (Мілан, Рим, Тулуза, Белфаст). Серед позитивів варто назвати той факт, що підготовка майбутнього авіаційного спеціаліста проходить у взаємозв'язку теоретичних знань і практичної підготовки безпосередньо в аеропортах [4].

У Польщі сформульовано низку вимог до кандидатів на отримання пілотного свідоцтва: наявність основної освіти або еквівалента; дозвіл батьків чи законних опікунів; досягнення 16-річного віку на момент першого самостійного польоту; медичне свідоцтво категорії 1 або 2. Першим кроком є отримання свідоцтва «PPL (A)», що надає право виконувати польоти по всій Європі на одномоторних літаках, злітна маса яких не перевищує 5700 кг. Після отримання «PPL (A)» може бути продовжена професійна підготовка авіаційного спеціаліста. Теоретичне навчання «PPL (A)» в авіаційній школі «Airbus Military» включає заняття з 10 предметів, протягом яких курсант оволодіває комплексом знань: принципи польоту, метеорологія, навігація, повітряне право тощо. Практичне тренування передбачає: зліт, посадку, політ у надзвичайних ситуаціях, польоти за приладами, маршрутні польоти тощо. Програма навчання цієї авіакомпанії гарантує в майбутньому виконання безпечних польотів за максимальною можливістю літака й погоди. Навчання закінчується внутрішньою експертизою та виданням сертифіката, після чого власник може розпочати складання іспитів у повітряній атестаційній комісії («ULC»). Позитиви в цій школі пов'язані з методом паралельного навчання, що дає змогу поєднувати теоретичну та практичну підготовку [3].

**Висновки.** Професійна підготовка майбутніх авіаційних фахівців – актуальна проблема не тільки в Україні, а й в інших державах світу. Європейські льотні школи мають великий досвід у професійній підготовці авіаційних фахівців. У країнах Європи надана змога отримати початкову льотну освіту шляхом самостійного вдосконалення, пройшовши теоретичний курс підготовки авіафахівця самостійно. До практичної підготовки особу допускають тільки після складання іспиту та підтвердження екзаменатора про теоретичну готовність курсанта.

У Європі чинними є такі ліцензії пілотів: ліцензія пілота-студента («student pilot license»), ліцензія приватного пілота («private pilot license», «PPL»), ліцензія комерційного пілота («commercial pilot license», «CPL») і ліцензія пілота авіаліній («airline transport pilot license», «ATPL»).

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Робінсон М. Підготовка пілотів у Великобританії. Можливості для Росії [Електронний ресурс] / М. Робінсон. – Режим доступу : <http://www.avion.ru/info/docs/publications/robinson.html>.
2. Система обучения на пилота [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.pilot-school.lv/robuhenie>.
3. Airbus Militare. Wydział Usług Lotniczych w Mielcu [Electronic resource]. – Mode of access: <http://fto.zua.com.pl/index.php>.
4. Aviation Schools [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.adventia.org/indexe.htm>
5. Cesda Universitat Rovira i Virgili [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.cesda.com/en/about-us>.
6. Flugschule KölnBonn [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.flugschule-koeln-bonn.de/ppl\\_a\\_eu\\_fcl.html](http://www.flugschule-koeln-bonn.de/ppl_a_eu_fcl.html).
7. Jetstar Asia Cadet Program Outline [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.caeoaa.com/jetstar-asia/course-outline/>.
8. Luftverkehrsgesetz [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.buzer.de/gesetz/2468/b6889.htm>.
9. Verordnung über Luftfahrtpersonal [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.gesetze-im-internet.de/luftpersv/>.

#### CITED LITERATURE

1. Robinson M. Pilot training in the UK. Possibilities for Russia [Electronic resource] / M. Robinson. – Mode of access : <http://www.avion.ru/info/docs/publications/robinson.html>. [in Russian]
2. System of Pilot training [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.pilot-school.lv/robuhenie>. [in Russian]
3. Airbus Militare. Wydział Usług Lotniczych w Mielcu [Electronic resource]. – Mode of access : <http://fto.zua.com.pl/index.php>.
4. Aviation Schools [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.adventia.org/indexe.htm>
5. Cesda Universitat Rovira i Virgili [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.cesda.com/en/about-us>.
6. Flugschule KölnBonn [Electronic resource]. – Mode of access : [http://www.flugschule-koeln-bonn.de/ppl\\_a\\_eu\\_fcl.html](http://www.flugschule-koeln-bonn.de/ppl_a_eu_fcl.html).
7. Jetstar Asia Cadet Program Outline [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.caeoaa.com/jetstar-asia/course-outline/>.
8. Luftverkehrsgesetz [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.buzer.de/gesetz/2468/b6889.htm>.
9. Verordnung über Luftfahrtpersonal [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.gesetze-im-internet.de/luftpersv/>.

## ОЦІНЮВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ (ДОСВІД ЛИТВИ ТА ЕСТОНІЇ)

**Н.В. СОРОКО**

*У статті представлені результати аналізу досвіду країн Європейського Союзу (на досвіді Литви та Естонії) в оцінюванні інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя для перегляду підходів і корекції моделей її розвитку в умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства. Зроблений висновок, що для оцінювання рівня інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів необхідно аналіз знань соціальних причин і результатів розвитку інформаційного суспільства, значення інформаційно-комунікаційної компетентності для освіти, інформаційно-комунікаційних технологій, які необхідні для здійснення педагогічної діяльності вчителя.*

**Ключові слова:** моніторинг, оцінювання, оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів.

**Постановка проблеми.** Основними тенденціями розвитку сучасного суспільства, які впливають на всі сфери життєдіяльності людини, стали процеси розвитку знань, інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та інформатизації [1]. Рівень цих процесів визначається потребами суспільства у відповідності зі світовими тенденціями до підвищення значення людського фактора, знань, конкурентоспроможних фахівців, розвитку ринку освітніх послуг і стрімкого розвитку ІКТ. При цьому необхідність дослідження проблеми оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів пояснюється інтенсивним розвитком інформаційного суспільства, зростаючим інтересом до проблем розвитку і оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів, їх здібностей адаптуватися до активної життєдіяльності, появі та використанню нових ІКТ. Особливого значення щодо рішення зазначеної проблеми набуває зарубіжний досвід.

З огляду на це метою статті є аналіз досвіду країн Європейського Союзу (на прикладі Литви та Естонії) в оцінюванні інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя для перегляду підходів і корекції моделей її розвитку в умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства.

**Виклад основного матеріалу.** Питанням оцінювання професійної компетентності фахівців, зокрема інформаційно-комунікаційної, присвячені роботи вітчизняних дослідників В.Ю.Бикова, М.І.Жалдака, О.В.Овчарук, Н.В.Морзе, С.О.Семерікова, О.В.Співаковського, О.М.Спіріна та ін., зарубіжних науковців Т. Бернерс-Лі (Tim Berners-Lee), О. Кемпісато (Oswald Campesato), К. Нільсона (Kevin Nilson), Т. О'Рейлі (O'Reilly, Tim), Д. Харіса (Daniel Harris) та ін.

Однією з основних проблем дослідження є правильне розуміння таких понять, як оцінка та оцінювання.

У Логічному словнику-довіднику [2] поняття оцінка трактується як судження про рівень або значення чогось, встановлення ступеня чогось відповідно до математичного науково-наближеного значення шуканої величини, отриманого на підставі результатів спостереження. З огляду на це, оцінювання – процес визначення та вираження в умовних знаках – балах, а також в оціночних судженнях вчителя або експерта про ступень засвоєння особистістю, яка навчається, знань, умінь і навичок, встановлених програмою у відповідності з певними загальноприйнятими стандартами. Важливим є уточнення вітчизняний науковця В.Ю.Бикова [3], що оцінювання є системою, яка включає методи, засоби і технології отримання і використання результатів об'єктивних педагогічних вимірювань освітніх досягнень тих, хто навчається, на певних етапах навчально-виховного процесу та при визначенні професійної компетентності претендентів на професійну посаду і тих, хто працює.

Що стосується проблеми оцінювання ІК-компетентності вчителів, яка охоплює здатність особистості застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) для вирішення навчальних і наукових проблем та відповідні знання, навички та вміння застосовувати їх для практичної діяльності [4], то зарубіжні вчені А. Яшевський (Albert Jaszewski), К. Реіх (Klaus Reich), М.Георгсен (Marianne Georgsen), Т.Ниванг (Tom Nyvang) та ін. [5] пропонують орієнтуватися на модель оцінювання Д. Кіркпатріка (Donald Kirkpatrick). Ця модель складається з чотирьох циклів: реакція – навчання – поведінка – результати [5]. Завдяки неї вчений пояснив, як забезпечити застосування нових навичок на робочому місці і досягти бажаних результатів. У 1959 році Д. Кіркпатрік написав статтю «Методи оцінювання навчальних програм» (Techniques for Evaluating Training Programs) для журналу Американської асоціації навчання та розвитку (American Society for Training & Development, ASTD), в якій виділив та обґрунтував критерії для чотирьох рівнів оцінювання навчальних програм:

Рівень 1: реакція показує, як слухачі відреагували на навчання і полягає в зборі даних про реакцію учасників наприкінці навчальної програми.

Рівень 2: навчання відображає, що слухачі дізналися і показує, які завдання навчання виконані.

Рівень 3: поведінка дає можливість оцінити, наскільки слухачі змінили свою поведінку і ставлення до об'єкта вивчення після пройденної підготовки.

Рівень 4: результати дають можливість проаналізувати остаточні результати навчання і оцінити співвідношення витрати/вигоди для навчальної програми.

Ця модель оцінювання стала базовою для створення інших моделей (Д.Філіпса (Return on Envestments); Р.Тайлера (Tyler's Objectives Approach); Скрівенса (Scriven's Focus On Outcomes); Стафлебіма CIPP (Stufflebeam), яка тлумачиться як контексне оцінювання (Context evaluation); оцінювання процесу (Process evaluation) і оцінювання продукту (Product evaluation); оцінювання реакції (Reaction evaluation), оцінювання результату (Outcome evaluation) та ін.). У 2006 році, у третьому виданні книги «Оцінка тренінгових програм» (Evaluating Training Programs), Д. Кірпатрік розширив сферу застосування своєї моделі, зробивши основний акцент на рівні 4 (результати). Його модель стала основою для оцінювання ефективності програм навчання, зокрема для розвитку ІК-компетентності вчителів, та процесу управління змінами [6].

При цьому пріоритети політики у сфері інформатизації освіти та розвитку ІК-компетентності вчителів, диктуються міжнародними стратегічними документами. Серед них слід звернути увагу на такі документи, як «Європейські критерії Е-компетентності» (European E-competence Framework (дослівний переклад з англ. «Рамка Європейської Е-компетентності»)) [6], публікація якого відбувалася під керівництвом робочої групи Європейського комітету зі стандартизації (The European Committee for Standardization), «Розвиток ІКТ-навичків» (WorkShop on ICT Skills), «Концептуальні критерії моніторингу Цифрової Європи» (Benchmarking Digital Europe 2011-2015, a conceptual framework) [7]. Так, наприклад, у документі «Концептуальні критерії моніторингу Цифрової Європи 2011-2015» (Benchmarking Digital Europe 2011-2015, a conceptual framework. i2010 High Level Group. ISSUENO: 27, October, 2009. European Commission) [7] надається характеристика основних видів діяльності щодо інтеграції ІКТ в освіту і головні напрямки, за якими здійснюється оцінювання і аналіз розвитку інформаційного суспільства. Для представлення результатів оцінювання рівня інформатизації суспільства, в тому числі освіти та ІК-компетентності вчителів, країни ЄС здають щорічні звіти (Country Report on ICT in Education), які публікуються на сайті Insight, створеному для інформування зацікавлених у проекті ЄС European Schoolnet (<http://insight.eun.org/ww/en/pub/insight/index.htm>). Вони аналізуються і зводяться в так звані «Зв'язаний звіт» (Related Documents) та «Технічний звіт – Дослідження шкіл: ІКТ в освіті» (Survey of schools: ICT in Education – Technical Report) для країн ЄС, що пропонуються на сайті ЄС «Сучасна цифрова Європа» (Digital Agenda for Europe) [8]. У цих звітах надаються дані за основними анкетами для оцінювання і моніторингу рівня інформаційного суспільства та розвитку ІК-компетентності вчителів країн ЄС, запропонований статистичний метод для їх обробки. Анкети охоплюють такі основні напрямки оцінювання ІК-компетентності вчителів: фактори, що сприяють розвитку ІК-компетентності (участь учителів у дистанційних курсах, виробництво ними цифрових дидактичних, лекційних та ін. навчальних матеріалів, використання ІКТ для забезпечення зворотного зв'язку та / або оцінювання знань учнів, цифрових освітніх ресурсів, он-лайн спілкування з батьками; пошук он-лайн можливостей професійного розвитку та ін.) і використання ІКТ у професійній педагогічній діяльності вчителів.

Дані, зібрані за анкетами в країнах ЄС, аналізуються за допомогою статистичного методу «складаний ніж» (jackknife), який був запропонований М.Кенуемом ще в 1949 р. Метод полягає в тому, щоб послідовно і багаторазово виключати з наявної вибірки, що нараховує  $n$  елементів, по одному її елементу і обробляти варіаційний ряд з решти  $(n - 1)$  елементів [8].

У проведенні аналізу та оцінювання ІК-компетентності вчителів особливого значення набуває досвід країн Європи, зокрема тих, що нещодавно увійшли до складу ЄС, як наприклад, Литва та Естонія. Саме в цих країнах можна спостерігати за впровадженням методики оцінювання ІК-компетентності вчителів на сучасному етапі розвитку суспільства, яка відповідає оновленим на даний час стандартам (рамкам) ІК-компетентності, що відображаються у міжнародних стратегічних документах [6 – 8].

**Литва.** 4 грудня 2004 Міністр освіти і науки Литви затвердив Стратегію і Програму з впровадження ІКТ в литовському освіті на 2005-2007 роки (Strategy and Programme for the Introduction of ICTs into Lithuanian Education in 2005–2007) [9]. Ця стратегія була створена у відповідь на вимоги інформаційного суспільства в даному регіоні. З огляду на це були розроблені цілі і завдання розвитку інформаційного суспільства для Литви відповідно до європейської політики і документу «i2010», зокрема Програми розвитку інформатизації [7]. Основними завданнями стратегії є: викладання вчителів і навчання учнів за допомогою використання сучасних ІКТ; створення навчального комп'ютерно орієнтованого середовища, наповненого відомостями і даними для викладання і навчання; створення умов для сучасного управління системою освіти і для забезпечення зв'язку між школою та батьками; поліпшення комп'ютерної грамотності громадян з метою зниження соціальної ізоляції в сфері ІКТ [10]. З метою проведення аналізу виконання цих завдань в Литві Центр інформаційних технологій в освіті при Міністерстві освіти і науки Литви (Centre for Information Technologies in Education) проводить науково-методичні дослідження «Педагогічне застосування ІКТ в освіті» (Teachers Training on ICT Application in Education), які розглядаються в роботах вчених Інституту математики та інформатики

Литви (Institute Mathematics and Informatics (IMI)) [11]. Дослідження ведуться за такими напрямками: обробка та аналіз даних щодо використання ІКТ у навчальних програмах литовською мовою в університетах і коледжах; анкетування студентів педагогічної спеціальності; статистичний аналіз даних за допомогою статистичного пакета для соціальних наук SPSS 12 (Statistical Package for Social Sciences); формулювання висновків і рекомендацій на основі аналізу відповідей на запропоновані питання учасникам анкетування. Оцінювання проводиться за трьома рівнями: низький, середній і високий. Наприклад, на рисунку 1 представлений графік оцінювання пріоритетів використання ІКТ у професійній діяльності вчителя в Литві на 2009 рік [12], який свідчить, що використання ІКТ вчителем знаходиться на середньому рівні, а дослідження за допомогою ІКТ у професійній діяльності вчителя - на низькому рівні.

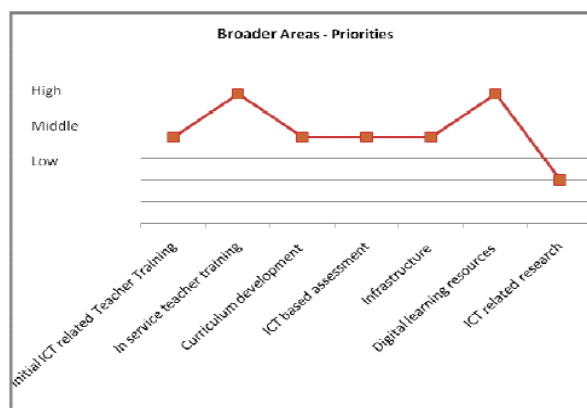


Рис. 1. Оцінювання пріоритетів використання ІКТ у професійній діяльності вчителя в Литві на 2009 рік

Слід зазначити, що оцінювання та моніторинг ІКТ-компетентності вчителів здійснюється загалом на курсах, які вони проходять при запланованому підвищенні кваліфікації та самонавчанні [13]. При цьому на дистанційних курсах вчителям пропонуються тести для отримання сертифіката «Європейські комп'ютерні права» (European Computer Driving Licence (ECDL)), що підвищує престиж цих курсів.

Литовські вчені Є. Куріловас та В. Браздейкіс (Eugenijus Kurilovas, Vaino Brazdeikis) пропонують ІКТ-компетентність вчителя оцінювати за трьома рівнями, які ґрунтуються на тому, що [14]:

- Рівень I: вчителі цілеспрямовано планують, організують і оцінюють власну професійну діяльність із використанням ІКТ,

підвищують якість освітнього процесу шляхом цілеспрямованого застосування ІКТ, звертають увагу на навчальні проекти, які пропонуються в мережі Інтернет при конструктивістській парадигмі навчання (інтегроване навчання, проектне навчання, спільне навчання).

- Рівень II: вчителі допомагають своїм колегам і активно беруть участь у поширенні досвіду застосування ІКТ в процесі викладання в школі.

- Рівень III: вчителі беруть активну участь у поширенні досвіду застосування ІКТ в процесі навчання і викладання на рівні міста, регіону та країни.

Для підтвердження рівня ІКТ-компетентності вчителям Литви пропонується підготувати свій власний електронний портфоліо, в який вони повинні збирати документи, що підтверджують їх досвід використання ІКТ у професійно-педагогічній діяльності.

**Естонія.** В Естонії з 1997 року організований Фонд «Стрибок Тигра» (Tiger Leap Foundation), який займається впровадженням національних програм та проведенням досліджень щодо впровадження ІКТ в освіту для підвищення її якості. Основна увага зосереджується на трьох областях: комп'ютери та Інтернет-доступ для шкіл; розробки програмного забезпечення для системи освіти; підвищення кваліфікації вчителів [15]. Фонд несе відповідальність за: створення архівів наукових і навчальних електронних ресурсів та включення їх до Європейського електронного архіву; ініціювання навчальних проектів та підтримка шкіл за допомогою Інтернет; розробка інноваційних навчальних комп'ютерно орієнтованих середовищ; ініціювання та підтримка віртуальних мереж вчителів; створення дистанційної системи навчання вчителів за допомогою ІКТ для підвищення їх кваліфікації без відриву від навчальних програм; організація та підтримка загальнонаціональної програми навчання вчителів використанню ІКТ у професійній діяльності; створення електронних педагогічних програмних засобів; створення навчальних посібників та методичних рекомендацій щодо використання ІКТ для вчителів. Наприклад, в 2008 році Міжнародним товариством з технологій в освіті (International Society for Technology in Education (ISTE)) була запропонована модель розвитку компетентності «Національні освітні технологічні стандарти для вчителів» (NETS-T) [16], яка в 2011 році відповідно до Програми «Стрибок Тигра» була адаптована для системи освіти Естонії.

Модель спрямована на розвиток компетентностей вчителів і складається з п'яти основних областей компетенцій освітніх технологій відповідних до стану інформаційного суспільства: фасилітація і мотивація учнів у комп'ютерно орієнтованому середовищі; проектування та розвиток досвіду навчання і навчального середовища за допомогою ІКТ; проектування професійно-практичного середовища за допомогою ІКТ; сприяння формуванню цінностей інформаційного суспільства у вчителів і учнів; мотивування вчителів у професійному зростанні.



Відповідно до вищезазначеної моделі, в Естонії пропонується оцінювання ІК-компетентності вчителів за допомогою Веб-інструментів, яке проводиться у межах проекту DigiMina (DigitalMe in Estonian). Даний проект зосередився на розробці методології та інструментів оцінювання вмінь і навичок вчителів у галузі використання ІКТ у своїй професійній діяльності. При цьому акцентується увага на п'ятимерній основі оцінювання, яку запропонували Дж. Гулікес і його колеги [17], а саме: якість вирішення завдань, які поділяються на значущі, актуальні, типові, складні; володіння проблемою і її рішення; фізичний контекст, який полягає в оцінюванні професійного простору роботи та професійних інструментів; соціальний контекст, який відноситься до оцінювання професійної практики і якості прийняття рішень; форма, яка включає оцінювання демонстрації і презентації професійно значущих результатів; критерії, які використовуються у професійній практиці, пов'язаної з процесом діяльності вчителя. Тести DigiMina оцінюються за п'ятибальною системою і містять блок самотестування, блок анкет для експертного оцінювання і завдань саморефлексії. Крім тестування за допомогою Веб-інструментів, яке проводиться у межах проекту DigiMina, в Естонії пропонується вчителям пройти сертифікацію ECDL.

Істотним рішенням для проведення оцінювання ІК-компетентності вчителів є приєднання Естонії до проекту ЄС «European Schoolnet», основним завданням якого є робота з Міністерствами освіти країн ЄС з метою удосконалення викладацької діяльності за допомогою ІКТ.

Висновки. Таким чином, представлена система оцінювання ІК-компетентності вчителів у країнах ЄС (на досвіді Литви та Естонії) структурується за кількома концептуальними напрямками: предметні області, які поділяються на фактори розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів і використання ІКТ у професійній діяльності, а також сертифікації вчителів в області володіння ІКТ та участі вчителів у різних проектах (національних і міжнародних).

Здійснення адекватного оцінювання ІК-компетентності вчителів передбачає: врахування національних стандартів освітніх технологій для вчителів при створенні тестів і анкет у галузі ІКТ; ретельний підбір ІКТ для інтеграції програм проектів, які стосуються оцінювання ІК-компетентності вчителів, з національним освітнім порталом для забезпечення ефективного розповсюдження тестів і анкет серед вчителів; державна підтримка заходів оцінювання ІК-компетентності вчителів, зокрема проектів, в межах яких проводиться навчання вчителів у галузі ІКТ; врахування досвіду щодо оцінювання ІК-компетентності вчителів за допомогою ІКТ інших країн; мотивація вчителів щодо участі в сесіях оцінювання.

Для оцінювання рівня ІК-компетентності вчителів необхідним є аналіз: розуміння соціальних причин і наслідків розвитку інформаційного суспільства; значення даної компетентності для освіти в цілому; знання змісту поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» особистості; знання ІКТ, які є необхідними для здійснення педагогічної діяльності; розуміння основних типів інформаційно-пошукових завдань і алгоритмів їх вирішення; знання можливостей нових ІКТ для використання в професійній педагогічній діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Сороко Н.В. Современные стратегии развития информационно-коммуникационной компетентности учителей в условиях компьютерно ориентированной среды в международном измерении [Электронный ресурс] / Н.В. Сороко // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». – 2013. – V.16. – №1. – С. 699-737. – Режим доступа: <http://ifets.ieee.org/russian/periodical/journal.html>.
2. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – 2-е изд. – М.: Наука, 1975. – 720 с.
3. Биков В.Ю. Оцінювання в системі сертифікації професійної компетентності / В.Ю. Биков // *Piotrkowskie Studia Pedagogiczne* / [pod redakcją Michala Pindery]. – Tom 10 Didaktyka informatyki. – Piotrków TRybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Akademii Swietokrzyskiej, 2003. – С. 153-162.
4. Сороко Н. В. Развитие информационно-коммуникационной компетентности учителей филологической специальности в условиях компьютерно ориентированного окружения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10 / Наталья Владимировна Сороко. — К., 2012. — 257 с.
5. Work Based Induction Training and Support in Europe. Collaborative research into supports for induction of new workers using ICTs and supports for induction of worker-learners to e-learning/ A state of the art report. – Edited by Marie Bijnsens and Mathy Vanbuel for the learn@work Project [Electronic resource]. – Mode of access: [http://i2agora.odl.unimiskolc.hu/i2agora\\_home/data/State%20of%20the%20Art%20Report\\_LearnatWork.pdf](http://i2agora.odl.unimiskolc.hu/i2agora_home/data/State%20of%20the%20Art%20Report_LearnatWork.pdf).
6. E-Skills for the 21st Century: Fostering Competitiveness, Growth and Jobs. September 2007. European E-competence Framework. Version 2.0. September 2010. [Electronic resource]. – Mode of access: [www.ecompetences.eu](http://www.ecompetences.eu).
7. Benchmarking Digital Europe 2011-2015, a conceptual framework. i2010 High Level Group. ISSUENO: 27, October, 2009. European Commission [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.epractice.eu/files/Benchmarking%20Digital%20Europe%202011-2015%20-%20A%20conceptual%20framework.pdf>
8. Digital Agenda for Europe. SURVEY OF SCHOOLS: ICT in Education - Technical Report (pdf) SMART 2010/0039 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/news/survey-schools-ict-education-technical-report.pdf>.
9. Information and Communication Technology (ICT) for Inclusion Lithuania [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.european-agency.org/agency-projects/ict4i/country-report-files/Lithuania.pdf>.
10. Сороко Н. В. The Strategy for monitoring teachers information and communication competence in the European Union (the experience of Latvia, Lithuania and Estonia) Стратегія моніторингу інформаційно-комунікаційної компетентності учителів в країнах Європейського Союзу (опит Латвії, Литви та Естонії) / Н. В. Сороко // *Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)»*. – 2014. – V.17. – №1. – С. 590-616 [Electronic resource]. – Mode of access: [http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V\\_17\\_1\\_2014EE.html](http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_17_1_2014EE.html).
11. Pedagogų rengimas IKT taikymo aspektu (2008). Mokslinio tyrimo ataskaita. Matematikos ir informatikos institutas. Prieiga per internetą [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.emokykla.lt/lt.php/tyrimai/194>.

12. Lithuania. Country Report on ICT in Education. /The Centre of Information Technologies of Education 2009/2010 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://insight.eun.org>.
13. Valentina Dagienė. Country Report – Lithuania [Electronic resource]. – Mode of access: <http://ifip-education.ning.com/page/country-report-lithuania>.
14. Eugenijus Kurilovas, Vaino Brazdeikis. Lithuania. Country Report on ICT in Education. The Centre of Information Technologies of Education.2009/2010[Electronic resource]. – Mode of access: [http://cms.eun.org/shared/data/pdf/cr\\_lithuania\\_2009\\_final\\_proofread\\_2\\_columns.pdf](http://cms.eun.org/shared/data/pdf/cr_lithuania_2009_final_proofread_2_columns.pdf).
15. Cross-national Information and Communication Technology Policies and Practices in Education. Research in educational policy: local, national, and global perspectives. - Tj Plomp. IAP, 2009. – 730 p.
16. ISTE: NETS for Teachers 2008 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.iste.org/standards/nets-for-teachers/netsfor-teachers-2008.aspx>.
17. Hans Pöldoja, Terje Väljataga, Kairit Tammets, Mart Laanpere. Web-based Self- and Peer-assessment of Teachers' Educational Technology Competencies [Electronic resource]. – Mode of access: [http://ww.academia.edu/1255563/Web-Based\\_Self\\_and\\_Peer-Assessment\\_of\\_Teachers\\_Educational\\_Technology\\_Competencies](http://ww.academia.edu/1255563/Web-Based_Self_and_Peer-Assessment_of_Teachers_Educational_Technology_Competencies).

#### CITED LITERATURE

1. Soroko N.V. Modern strategy of developing information and communication teachers' competence in terms of computer oriented environment in international measurement [Electronic resource] / N.V. Soroko // Educational Technology & Society. —2013. – V. 16. — № 1. — S. 699–737. – Mode of access: <http://ifets.ieee.org/russian/periodical/journal.html>. [in Russian]
2. Kondakov N.I. Logical Dictionary Directory / N.I. Kondakov. – 2nd ed. – Moscow: Nauka, 1975. – 720 p. [in Russian]
3. Bykov V.Y. (2003), Assessment for the system of certification of professional competence / V.Y. Bykov // Piotrkowskie Studia Pedagogiczne / pod redakcją Michała Pindery. – Tom 10 Didaktyka informatyki. – Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Akademii Światokrzyskiej. – С. 153-162. [in Ukrainian]
4. Soroko N. V. The development of information and communication competence of teachers philological specialization in computer-based environment : Dis . candidate . ped. nauk: 13.00.10 / Soroko Nataliia Volodymyrivna ; In-t inform. tehnologiy i zasobiv navchannya NAPN Ukrainy . – Kyiv, 2012. — 256 p. [in Ukrainian]
5. Work Based Induction Training and Support in Europe. Collaborative research into supports for induction of new workers using ICTs and supports for induction of worker-learners to e-learning/ A state of the art report. – Edited by Marie Bijmens and Mathy Vanbuel for the learn@work Project [Electronic resource]. A Mode of access: [http://i2agora.odl.unimiskolc.hu/i2agora\\_home/data/State%20of%20the%20Art%20Report\\_LearnatWork.pdf](http://i2agora.odl.unimiskolc.hu/i2agora_home/data/State%20of%20the%20Art%20Report_LearnatWork.pdf) [in English]
6. E-Skills for the 21st Century: Fostering Competitiveness, Growth and Jobs. September 2007. European E-competence Framework. Version 2.0. September 2010. [Electronic resource]. – Mode of access: [www.ecompetences.eu](http://www.ecompetences.eu). [in English]
7. Benchmarking Digital Europe 2011-2015, a conceptual framework. i2010 High Level Group. ISSUENO: 27, October, 2009. European Commission. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.epractice.eu/files/Benchmarking%20Digital%20Europe%202011-2015%20-%20A%20conceptual%20framework.pdf> [in English]
8. Digital Agenda for Europe. SURVEY OF SCHOOLS: ICT in Education - Technical Report (pdf) SMART 2010/0039. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/news/survey-schools-ict-education-technical-report-pdf> [in English]
9. Information and Communication Technology (ICT) for Inclusion Lithuania [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.european-agency.org/agency-projects/ict4i/country-report-files/Lithuania.pdf>. [in English]
10. Soroko N.V. The Strategy for monitoring information and communication competence of teachers in the European Union (the experience of Latvia, Lithuania and Estonia) [Electronic resource] / N.V. Soroko // Mezhdunarodnyy elektronnyy zhurnal «Obrazovatelnyye tehnologii i obschestvo (Educational Technology & Society)». –2014. – V.17. – №1. – С. 590-616. – Mode of access: [http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V\\_17\\_1\\_2014EE.html](http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_17_1_2014EE.html). [in Russian]
11. Pedagogų rengimas IKT taikymo aspektu (2008). Mokslinio tyrimo ataskaita. Matematikos ir informatikos institutas. Prieiga per internetą [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.emokykla.lt/lt.php/tyrimai/194>. [in English]
12. Lithuania. Country Report on ICT in Education. /The Centre of Information Technologies of Education 2009/2010. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://insight.eun.org>. [in English]
13. Valentina Dagienė. Country Report – Lithuania. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://ifip-education.ning.com/page/country-report-lithuania>. [in English]
14. Eugenijus Kurilovas, Vaino Brazdeikis (2009), Lithuania. Country Report on ICT in Education. The Centre of Information Technologies of Education.2009/2010. [Electronic resource]. – Mode of access: [http://cms.eun.org/shared/data/pdf/cr\\_lithuania\\_2009\\_final\\_proofread\\_2\\_columns.pdf](http://cms.eun.org/shared/data/pdf/cr_lithuania_2009_final_proofread_2_columns.pdf). [in English]
15. Cross-national Information and Communication Technology Policies and Practices in Education. *Research in educational policy: local, national, and global perspectives*. - Tj Plomp. IAP, 2009. – 730 p. [in English]
16. ISTE: NETS for Teachers 2008. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.iste.org/standards/nets-for-teachers/netsfor-teachers-2008.aspx>. [in English]
17. Hans Pöldoja, Terje Väljataga, Kairit Tammets, Mart Laanpere. Web-based Self- and Peer-assessment of Teachers' Educational Technology Competencies. [Electronic resource]. – Mode of access: [http://ww.academia.edu/1255563/Web-Based\\_Self\\_and\\_Peer-Assessment\\_of\\_Teachers\\_Educational\\_Technology\\_Competencies](http://ww.academia.edu/1255563/Web-Based_Self_and_Peer-Assessment_of_Teachers_Educational_Technology_Competencies). [in English]

K 1:378(4+477)

## СВІТОВІ ОСВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЯК ФАКТОР ОНОВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ

Л.М. ЧЕРВОНА

*Стаття присвячена соціально-філософському аналізу оновлення сучасного освітнього простору наділеною аксіологічною значущістю та дослідженню основних його тенденцій як складних та багаторівневих систем орієнтації світу.*

**Ключові слова:** світові освітні тенденції, освітній простір, освіта, цінності.

Світові освітні тенденції та їх вплив на формування моделей вищої освіти будь-якої країни і України зокрема, завжди буде актуальною темою в науковому дискурсі. Виходячи з того, що тенденції в загалі визначаються як напрямок розвитку, спрямованість у поглядах або діях, то сучасний дискурс

стосовно основних освітніх тенденцій в сучасному світі достатньо складний і протирічний по своїй суті феномен, оскільки кожна національна традиція має власну специфіку, свої інтереси, своє власне бачення проблем, свої теоретико-концептуальні напрацювання і т.д. Тому варто говорити про сучасний світовий освітній простір як про єдиний організм, що формується і в кожній освітній системі якого наявні глобальні тенденції й збережено розмаїтість.

Серед чинників розвитку людства освіта набуває сьогодні першорядного значення, що зумовлено також сучасними світоглядними, культурними викликами та глобалізаційно-цивілізаційними процесами у світі. Разом з тим освіта не може розглядатися, без формування людини, її духовного та інтелектуального потенціалу, відтворення та розвитку в неї певних культурних якостей. Виникає необхідність нового осмислення діяльності освіти і всього комплексу суспільних відносин з цим пов'язаного. Таким чином, освіта набуває значущої ролі, як відповідь на виклики цивілізації і одночасно як відповідь на потреби людини знайти своє місце і можливості самореалізації у новому глобальному просторі. Освіта, її організація, напрями розвитку, зміст і навчальні технології знаходяться в епіцентрі дискусій, що розгорнулись нині в світовому інтелектуальному середовищі. Мова йде про опрацювання нової філософії освіти – освіти, яка б забезпечила комфортне існування людини у XXI ст. [1, с.6].

Стан, перспективи і тенденції розвитку освіти взагалі в сучасному світі висвітлюються в працях Б.Вульфсона, З.Малькової та інших авторів, які аналізують освітні системи провідних країн Заходу, форми та методи організації навчального процесу. Становлення та розвиток освітньої проблематики відбувалися в межах наукових інтересів відомих дослідників – В.Астахової, М.Лукашевича, М.Головатого, І.Гавриленка, І.Бичка, І.Зязюна. Вагомий внесок у розвиток філософії освіти зроблено вченими Інституту вищої освіти АПН України В.Андрущенком, М.Михальченком, Г.Темком, В.Лугаєм. У сучасному філософсько-культурологічному напрямку слід відзначити дослідження представників Інституту філософії НАН України, здійснені під керівництвом М.Поповича (В.Іванов, С.Кримський, В.Мейзерський, Б.Парахонський та ін.).

Застосовуючи напрацьований теоретичний базис та здійснюючи спробу розкрити нагальні проблеми оновлення сучасної освітньої сфери, дана розвідка ставить перед собою за мету проаналізувати сучасний освітній простір та його тенденції.

Для досягнення поставленої мети в роботі вирішувались наступні завдання: розглянути основні підходи у розумінні освіти для розкриття її суспільного призначення та дослідити основні тенденції та процеси розвитку в сучасному освітньому просторі.

Щоб зрозуміти суспільне призначення освіти, варто зупинитися на основних підходах до її розуміння. Перше, освіту часто розглядають у системно-функціональному розрізі – з точки зору інституціонального дизайну суспільства, взаємозв'язку із іншими інститутами та підсистемами, виконання нею специфічних та загальних функцій тощо. Європейський світ намагається охопити її Болонськими деклараціями. З позиції Практики важливо знати специфіку всієї системи освіти на рівні країни, конкретного регіону й окремої освітньої установи. Ця специфіка виявляється в моделях освіти, в освітніх цілях, змісті освіти, формах, видах і якості здобування освіти. І хоча головні напрями розвитку освіти в них визначені досить перспективно, запитань все ще залишається більше ніж відповідей. По-друге, існує ціла низка концепцій, пов'язаних із людиноцентристським розумінням призначення освіти – як інституту формування світогляду людини, виховання певних цінностей, моделей поведінки та спілкування. Роль освіти в цих концепціях пов'язана із збереженням культурно-історичного простору, громадянським вихованням, завданнями не лише навчання або професійної соціалізації, а й вихованням людини, розкриттям її інтелектуального й творчого потенціалу, культивуванням відповідальності.

Трактування поняття освіти залежить від підходу до ідеї людини, хоча можливість освіти як практики сама вже диктує певний підхід до ідеї людини. В етимології терміна освіти присутній образ, підведення під образ, надання образу, тобто якщо освіта можлива, то вона розуміється як робота з формою, ентелехією людини. Але чи зачіпається при цьому зміст, суть, природа людини? Якщо в процесі освіти природа людини не зачіпається, то різноманітність освітніх практик детерміновано тільки культурними та історичними уявленнями про ті образи чи зразки, під які підводиться людина в процесі освіти. У цьому випадку дискусія розгортається або навколо трактування поняття, на кшталт «гармонійно розвинена особистість», або навколо осмислення конкретних зразків. Якщо ж освіта здатна впливати на природу людини, то освітня практика стає антропотехнікою і потрапляє в зону дії морального закону [2, с. 719].

Плюралізм сучасних європейських суспільств створює у сфері освіти множинність пропозицій цілей і зразків розвитку людини. Сучасна людина більш вільна у виборі того типу освіченості, яка може бути запропонована соціумом. Людина менше обмежена походженням в силу соціальної динаміки і мобільності; менше зв'язана обмеженістю власних здібностей, у зв'язку з високою технологічністю, людина в меншій мірі залежить від рідної мови і етнічної належності завдяки глобалізації і стандартизації освіти і інтернаціоналізації культурних мов. Вибір людиною варіанту освіти обмежений лише її орієнтацією у світі цінностей. Орієнтація у світі сучасних цінностей постає самостійною

задачею освітньої діяльності у сучасному світі, на відміну від минулих історичних ситуацій, коли цінності трансливалися і передавалися в процесі самої освіти. Але забезпечення такої орієнтації у світі цінностей забезпечується не тільки в інститутах освіти, але й за межами освітніх інституцій: у сім'ї, засобами масової інформації, в міжособистісних контактах тощо. А коли одна з найважливіших задач освіти виводиться зі сфери відповідальності інститутів освіти, виникає необхідність перетворення всього соціуму в освітню спільність. Аксиологічна проблематика в сучасному вигляді полягає не в обмеженості свободи вибору в розмаїтті цінностей, а в умінні нею користуватися.

Свобода становлення суб'єкта в освітньому процесі не просто артикулюється як оптимізуючий фактор, а обгрунтовується як необхідна умова внутрішнього становлення самосвідомості, що детермінується умовами його внутрішньої суб'єкт-суб'єктної структури. При цьому об'єктивні детермінанти (тобто цінності, що привносяться в освіту суспільством) ні в якому разі не випускаються з уваги, але у випадку особистісного людського розвитку вони діють, лише будучи охопленими й асимільованими внутрішньою структурою свідомості [3].

Поряд з розумінням суспільного призначення освіти важливим вбачається виявлення і врахування сучасних тенденцій розвитку освіти в світі. Проблема полягає навіть в тому, щоб дати вичерпний ряд сучасних освітніх тенденцій. Складність полягає в неоднорідності, багатоаспектності і багатофакторності розвитку самого світового освітнього простору на початку XXI століття, а також у різноманітності підходів у визначенні цих тенденцій. Єдине, що на нашу думку не викличе заперечення в академічному середовищі, це те, що в сучасному світі розглядати феномен світових освітніх тенденцій неможливо поза системою координат, яка складається «тріадою конструкцій» - «глобалізація», «інтернаціоналізація», «європеїзація» [4].

Але повернемося до наукових підходів. На наш погляд, існує три пари ключових наукових підходів до визначення основних освітніх тенденцій у сучасному світі: технократичний/гуманітарний, функціональний/конфліктологічний, нормативно-прескриптивний /дескриптивно-експлікативний. Технократичний підхід абсолютизує технологічні засоби досягнення мети підвищення рівня ефективності освіти в сучасному світі. Гуманітарний підхід наголошує на вирішальному значенні людського фактора і якості соціокультурної сфери, в межах якої індивід функціонує. Функціональний підхід наголошує на соціальних функціях інституту освіти, зумовлених потребами соціуму. Конфліктологічний підхід наголошує на вирішальному значенні для перспектив освіти конфліктогенного чинника функціонування соціуму.

Нормативно-прескриптивний підхід наполягає, що перспективи і тенденції розвитку освіти піддаються реконструкції засобом ідеальної моделі, котра слугує універсальним еталоном. При цьому освітні перспективи оптимізуються насамперед засобом формальних правил і процедур. Перевагою є раціоналізація прийнятих рішень, чітке окреслення ціннісних критеріїв, переваг та недоліків альтернативних варіантів рішень. Вадою слід визнати формально-юридичну акцентованість, яка ігнорує істотні соціокультурні фактори, індивідуальні та групові інтереси, ціннісні імперативи індивідуального та суспільного буття загалом.

Дескриптивно-експлікативний підхід фокусує увагу не лише на «видимих», нормах і процедурах, а й на «гінбових» механізмах, неформальних «правилах гри». До переваг цього підходу слід віднести орієнтацію на детальний емпіричний аналіз і пов'язану з ним комплексність теоретичних моделей, котрі віддзеркалюють пріоритети освітнього розвитку. Недоліки полягають цього підходу полягають у складності методики й неоднозначності практичних рекомендацій, про позиційної складової.

Але при всій видимій розбіжності наукових підходів, їх об'єднує те, що всі вони визнають значущість основних освітніх тенденцій для перспектив суспільного розвитку, яка обумовлена істотністю зворотного впливу підсистеми освіти на системи освіти. Значущість змін освітнього простору безпосередньо вплине на суспільний розвиток, оскільки з точки зору зазначених процесів, освіта виступає як функція соціуму, що забезпечує відтворення і розвиток самого соціуму і систем діяльності, що реалізується через процеси трансляції культури і реалізації культурних норм в змінюваних історичних обставинах на новому матеріалі соціальних відношень.

На одинадцятому Всесвітньому конгресі товариств з порівняльної педагогіки на тему «Нові виклики, нові парадигми: освіта на шляху в XXI століття», виділялось чотири базові характеристики глобальних процесів у світовому співтоваристві. По-перше, сучасний світ являє собою цілісну соціально-політичну систему. Тому проблеми, що виникають в одній країні, неминуче приводять до змін у інших країнах. По-друге, використання сучасних інформаційних технологій і засобів масової інформації дає можливість людям різних країн та національностей приєднатись до одних і тих же культурних цінностей. Це спричиняє зміну культурних стереотипів та зміщення наголосів у культурній ідентифікації особистості: рушаються моральні норми і традиції, які склалися в суспільстві, інтенсивно формується світова культура. В результаті активного прагнення культурних співтовариств зберегти свою унікальність виникають конфлікти на міжетнічному і державному рівнях. По-третє, змінюється уявлення людини про простір: він ніби зменшується. Сучасні засоби комунікації дозволяють спілкуватись і працювати на відстані. Тому у всіх галузях життєдіяльності суспільства зростає питома

вага міжнародного співробітництва. Створюються реальні передумови для формування єдиного економічного, інформаційного, освітнього простору, для планетарного громадського устрою. По-четверте, знижується роль держави в житті суспільства. Політична і економічна влада все частіше переходить до транснаціональних корпорацій, які починають впливати на траєкторію і характер соціальних, культурних та освітніх процесів у різних країнах та регіонах. Це призводить до опору за збереження автономії з боку окремих людей, народів, держав [5].

Безумовно, ці базові характеристики глобальних процесів у світовому співтоваристві впливають на світовий освітній простір який є складним, неоднорідним і багаторівневим процесом взаємопов'язаних змін, що в свою чергу є закономірним результатом історичного, економічного і духовного розвитку. В світовій освіті, як макросистемі, оформилися загальні елементи, ціннісні орієнтири, які дозволяють розглядати їх як серйозний внутрішньо консолідуєчий потенціал. Відомим є те, що стимулом до змін або реформування стає виявлення протиріч між суспільними змінами і функціонуванням існуючих систем. З одного боку універсальні тенденції реформування освіти в усьому світі, з іншого, особливості їх реалізації в національних системах освіти. Інтеграція в єдиний освітній простір всього світу постає як найбільш адекватна відповідь вимогам глобалізації і формам цивілізаційного розвитку соціуму. У світі не існує такої ідеальної системи освіти яка б з одного боку спиралася на свою історію і традиції, а з другого, адекватно б відповідала на всі виклики глобального світу. Ця обставина призвела до визнання освіти як сфери особливих державницьких інтересів, а нові цивілізаційні виклики закономірно привели освітні системи багатьох країн до хвилі глибоких реформ. Це відбувається в таких різних країнах, як США, Китай, Германія, Великобританія, Фінляндія, країнах Східної Європи, Південної Америки тощо. Світовий освітній простір, спрямований насамперед на розвиток духовності та творчої сутності людини, а для України історично необхідною постає проблема виховання нового покоління, яке спираючись на загальнолюдські цінності людства, допоможе відродити старі традиції демократії і реалізувати нові демократичні та гуманістичні ідеї і цінності в українському суспільстві.

Таким чином, підсумовуючи розглянуте, слід звернути увагу на такі теоретичні моменти. Трактатування поняття освіти залежить від підходу до ідеї людини, а плюралізм сучасних суспільств створює у сфері освіти множинність пропозицій цілей і зразків розвитку людини. Сучасна людина більш вільна у виборі того типу освіченості, яка може бути запропонована соціумом.

В світовому освітньому просторі, як макросистемі, оформилися загальні елементи, ціннісні орієнтири, які дозволяють розглядати їх як серйозний внутрішньо консолідуєчий потенціал. А поняття «сучасний освітній простір» в якості базової своєї характеристики актуалізує аксіологічні аспекти буття. В освітньому контексті цінності виступають гранично загальною ідеєю, що надає освіті сенсу. Основними аксіологічними передумовами сучасної освіти виступають такі універсальні домінуючі, як певний рівень свідомості, свободи й діяльності суб'єктів освітнього процесу. З огляду на це зазначмо, що цінностям, як світоглядному підґрунтя культури, в сучасному світі відводиться одне з найважливіших місць у розвитку суспільства й держави. Зокрема, до спільних неподільних універсальних європейських цінностей апелюють практично всі політичні документи Євросоюзу. Цінності як важливий чинник політики враховує стратегія національної безпеки США. Цінності суспільства називають підставою для пошуку подальших шляхів розвитку лідери різних країн. Це дозволяє стверджувати, що системи цінностей, їхня сумісність чи несумісність значною мірою визначатимуть полюси і тяжіння, і відштовхування в глобалізованому XXI сторіччі, становитимуть підґрунтя ідентичності та безпеки спільнот.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів / В. П. Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 15-17.
2. Всемирная энциклопедия. Философия / [главный научный редактор и составитель А. А. Грицанов]. – М. : АСТ, МН.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.
3. Гервас С. Європейські цінності: між ідеалом, дискурсом і реальністю [Електронний ресурс] / Стелла Гервас. – Режим доступу: [http://rethinkingdemocracy.org.ua/themes/Ghervas.html#\\_ftn2](http://rethinkingdemocracy.org.ua/themes/Ghervas.html#_ftn2).
4. Андрущенко В. Образовательная политика (обзор повестки дня) / В. Андрущенко, В. Савельев. – К. : «МП Леся», 2010. – 404 с.
5. Пуховська Л. П. Перспективи формування світового освітнього простору в XXI столітті / Л. П. Пуховська // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. – Житомир, 2003. – Вип. 33. – С. 16-18.

#### CITED LITERATURE

1. Andruschenko V. P. Philosophy of Education in the XXI century: search of priorities // Philosophy of Education. – 2005. – Vol. 1. – P. 15-17. [in Ukrainian].
2. Gritsanov A. A. World Encyclopedia. Philosophy / A. A. Gritsanov. – Moscow: AST, MN.: Harvest, Sovremennyy literator, 2001. – 1312 p. [in Russian].
3. Ghervas S. European values: between ideal, discourse and reality [Electronic resource] / S. Ghervas. – Mode of access: [http://rethinkingdemocracy.org.ua/themes/Ghervas.html#\\_ftn2](http://rethinkingdemocracy.org.ua/themes/Ghervas.html#_ftn2). [in Ukrainian].
4. Andruschenko V. Educational Policy (review of the agenda) / V. Andruschenko, V. Saveliev. – Kyiv: MP Lesya, 2010. – 404 p. [in Ukrainian].
5. Puhovska L. P. Prospects of forming the world educational space in the XXI century? / L. Puhovska // Bulletin of Zhitomyr public university named by Ivan Franko. – Zhytomyr, 2003. – Vol. 33. – P. 16-18. [in Ukrainian].

УДК 378.4(73)

## МАГІСТЕРСЬКІ ПРОГРАМИ З ОСВІТНІХ ВИМІРЮВАНЬ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

**О.Л. МАКАРЕНКО**

*У статті розглянуто різновиди магістерських ступенів в США, описано і проаналізовано зміст, структуру, організаційно-методичне забезпечення професійної підготовки магістрів з освітніх вимірювань в університетах США, виділено особливості цієї підготовки з метою запозичення позитивного зарубіжного досвіду.*

**Ключові слова.** Магістр, освітні вимірювання, магістерська програма, магістерські ступені, університети США.

**Постановка проблеми.** Підготовка фахівців з освітніх вимірювань в Україні є на разі досить актуальною проблемою, адже згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 14.12.2011 р. № 1283 «Про затвердження Порядку проведення моніторингу та оцінки якості освіти» моніторинг якості освіти повинен проводитися на всіх освітніх рівнях, починаючи від дитячих садків, закінчуючи вищими навчальними закладами III – IV рівнів акредитації [6]. Станом на 2012 рік в Україні функціонують 16,4 тис. дошкільних навчальних закладів, 19,9 тис. загальноосвітніх навчальних закладів, 972 професійно-технічні навчальні заклади, 501 навчальний заклад I – II рівнів акредитації та 345 вищих навчальних закладів III – IV рівнів акредитації [1]. А також Український та регіональні центри оцінювання якості освіти, кадрові відділи та агенції державних та приватних форм власності, які при доборі персоналу в більшості випадків зараз використовують тестування.

Отже, ринок праці потребує фахівців з освітніх вимірювань, а підготовку ведуть лише кілька вітчизняних вишів. Зокрема НПУ імені М.П.Драгоманова, який постійно працює над вдосконаленням науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення цієї підготовки з урахуванням міжнародного досвіду. Особливо, нам цікавий досвід Сполучених Штатів Америки, адже в цій країні професійна підготовка таких фахівців ведеться з середини XX століття.

Проблемам магістерської підготовки присвячено багато праць вітчизняних та зарубіжних науковців, водночас дослідженню світового досвіду магістерської підготовки фахівців з освітніх вимірювань не було приділено належної уваги. Звідси нами було сформульовано мету статті: описати магістерську підготовку фахівців з освітніх вимірювань в університетах США.

Виходячи з мети, було поставлено такі завдання дослідження:

- проаналізувати магістерські програми з освітніх вимірювань в університетах США;
- вивчити умови вступу до магістратури та умови її завершення, досвід створення та змістового наповнення курсів, напрями й перспективи працевлаштування;
- визначити особливості магістерської підготовки з освітніх вимірювань в університетах США.

**Виклад основного матеріалу.** На відміну від вітчизняної системи освіти, якій передувала радянська без ступеня «магістр», у США тривінева система (бакалавр, магістр, доктор наук) сформувалася ще в кінці XIX – на початку XX сторіччя за рахунок об'єднання німецької академічної системи, що виділяла професію з інших видів людської діяльності за допомогою її наукового змісту, з англійською, яка розглядала професійну підготовку як здобуття високого ступеня практичної компетентності в суспільно важливій сфері [8]. У процесі історичного розвитку освіти США виділилися різновиди ступеня магістр (англ. Master's Degree) [7]:

- магістр мистецтв, що присуджується в гуманітарних галузях знання (англ. M.A - Master of Arts);
- магістр наук, що присуджується в точних і природничих науках (англ. M.Sc.. - Master of Science);
- магістр права (англ. LL.M - Master of Law);
- магістр державного управління (англ. MPA - Master of Public Administration);
- магістр бізнес-адміністрування (англ. MBA - Master of Business Administration) та ін.

Більшість студентів не продовжує навчання в магістратурі, тому що диплом бакалавра вважається підтвердженням повноцінної й завершеної вищої освіти. Якщо ж випускник бакалаврату планує займатися науковою чи педагогічною діяльністю у ВНЗ, то він вступає до магістратури.

Оскільки в США тестування використовується дуже широко (державні, штатні, місцеві моніторингові дослідження якості середньої загальної освіти; участь у міжнародних моніторингових дослідженнях; добір до коледжів, університетів; атестація та ліцензування вчителів, медиків, юристів і т.д. ), то магістерські програми з освітніх вимірювань досить поширені і є практично в кожному університеті, де серед департаментів є педагогічний коледж. У результаті консультацій з міжнародними експертами у галузі освітніх вимірювань та психометрії ми обрали для дослідження такі ВНЗ:

- Бостонський коледж (англ. Boston College);
- Колумбійський університет (англ. Columbia University);
- Університет Меріленду (англ. University of Maryland);

- Університет Коннектикуту (англ. University of Connecticut).

**Бостонський коледж** вже понад 40 років готує фахівців за програмою «**Освітні дослідження, вимірювання та оцінювання**» (англ. *Educational Research, Measurement, and Evaluation / ERME*) на базі **Педагогічної школи Лінча** (англ. *Lynch School of Education*).

Мета програми ERME полягає у підготовці студентів, що здатні зробити самобутній вагомий внесок в галузь вимірювання, оцінювання та статистики; розвиткові їх творчих підходів до вимірювання, оцінювання та дослідницьких завдань (проблем) в педагогічних та інших соціальних науках, забезпеченні студентів необхідними теоретичними і прикладними навичками і досвідом, щоб вони стали лідерами науково-дослідної та оцінювальної діяльності в своїх професійних сферах [5].

Таким чином, студенти накопичують навички в освітніх дослідженнях, методології, вимірюваннях, оцінюванні та прикладній статистиці і після завершення програми (30 кредитів) отримують ступінь «Магістр педагогіки / Освітні дослідження, вимірювання та оцінювання» (англ. M.Ed. / Educational Research, Measurement, and Evaluation).

На програму може вступати бакалавр з будь-якою попередньою освітою (в галузі музики, бізнесу, соціології, психології і т.д.). Найважливішим чинником є інтерес до досягнення такої спеціалізованої підготовки. Так само не обов'язкова і педагогічна освіта, проте наголошується на позитивному значенні знань у сфері освіти та педагогіки. Хоч і вимагається результат тесту GRE, математичної освіти все ж не вимагається.

Якщо студенти навчаються і працюють, то вони мають право завершити програму за два роки. Однак індивідуалізація в американській системі дає змогу деяким студентам закінчити впродовж одного року. В будь-якому випадку студент повинен охопити 30 кредитів, отримавши з кожної дисципліни оцінку не нижче «В».

Дисципліни згруповані в три основні цикли:

1. *Методологія та методи дослідження* («Інтерпретація і оцінювання досліджень», «Моделі оцінювання програм», «Планування експериментів», «Дослідження методом опитування», «Семінари з вимірювань та досліджень в освіті», «Статистичні методи»);

2. *Вступна і проміжна* («Загальні лінійні моделі», «Багатовимірні статистичні методи», «Психометрія», «Багаторівневі моделі», «Семінари з вимірювання та статистики»);

3. *Тестування і оцінювання* («Класне оцінювання», «Великомасштабне оцінювання», «Державна політика», «Семінари з поточних питань в тестуванні й оцінюванні», «Практикум з технології оцінювання») [5].

Розклад занять студент формує разом з консультантом, враховуючи обрану програму навчання; форму навчання (повний / неповний навчальний день), наявність тієї чи іншої дисципліни в обраному семестрі.

Кожен курс по 3 кредити, тому для отримання ще 6 - ти кредитів студенти мають змогу обрати з додаткових дисциплін («Якісні методи дослідження», «Загальні лінійні моделі», «Оцінювання і державна політика», «Планування експерименту», «Багатовимірні статистичні моделі», «Огляд методів педагогічних та соціальних досліджень» тощо).

Усі дисципліни обов'язково доступні в дистанційному режимі на сайті університету за допомогою системи Aogo Portal. Деякі з цих дисциплін студенти можуть обрати під час навчання на бакалавраті, щоб зрозуміти, чи варто продовжувати навчання в магістратурі за цією спеціальністю.

Кредити можна переносити з іншого університету, але не більше як з шести дисциплін, і якщо вони відповідають усім вимогам Бостонського університету. Курси повинні читатися на тому ж рівні (магістратура чи докторантура), бути не нижчими за оцінку «В» та з часу їх отримання не повинно пройти більше 10 років.

Результати науково-дослідної роботи студенти програми ERME представляють на щорічній конференції Американської асоціації освітніх досліджень (англ. The American Educational Research Association / AERA). Викладачі і студенти програми працюють над розробленням нових методів використання комп'ютерів (і розроблення нових технологій) для збирання, аналізу та подання відомостей; використання комп'ютерів для оцінювання студентів як під час підсумкового, так і під час поточного оцінювання.

Практичні навички і первинний досвід студенти отримують у дослідницьких організаціях Бостонського коледжу, які співпрацюють з Педагогічною школою Лінча:

1) Центр з вивчення тестування, оцінювання та освітньої політики (англ. The Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy / CSTEPP).

2) Міжнародний навчальний центр (англ. International Study Center) TIMSS і PIRLS.

Для отримання диплому випускнику потрібно освоїти 30 кредитів вказаних дисциплін, скласти комплексний екзамен і за бажанням виконати власне дослідження (магістерську роботу).

Фахівців з освітніх вимірювань готують при **Кафедрі розвитку людського потенціалу Педагогічного коледжу Колумбійського університету** (англ. *Department of Human Development of*

*Teachers College Columbia University*). Кафедра має три академічні програми: «Когнітивні дослідження в освіті», «Програми з розвивальної психології» та «Вимірювання, оцінювання і статистика».

Програма «**Вимірювання, оцінювання і статистика**» (англ. *The Measurement, Evaluation and Statistics*) включає дві програми підготовки: «Прикладна статистика» (англ. Applied Statistics) і «Вимірювання та оцінювання» (англ. Measurement and Evaluation). Для вступу також потрібні аплікаційна форма, документ про попередні оцінки, резюме, рекомендаційні листи, есе, опис цілей вступу (англ. Statement of Purpose), результати тесту GRE та тесту TOEFL (для іноземних студентів). На відміну від Бостонського університету, освоївши магістерську програму в Колумбійському університеті випускники можуть мати такі два різновиди ступенів:

- Магістр наук в галузі прикладної статистики (англ. Master of Science (M.S.) in Applied Statistics) – 32 кредити;
- Магістр педагогіки в галузі вимірювань та оцінювання (англ. Master of Education (Ed.M.) in Measurement and Evaluation) – 60 кредитів.

Метою програми «Вимірювання та оцінювання» є забезпечення підготовки, що пов'язана з дослідженнями в освіті та тестуванням, їх організацією, проведенням та аналізом. У нашому дослідженні ми вивчали програму, в результаті якої випускник отримує диплом магістра педагогіки. Програма розрахована на 2 роки (60 кредитів) та поділяється на такі цикли:

1. *Вимірювання та оцінювання (12 кредитів)* – «Психологічні вимірювання» (3 кредити), «Теорія психометрії» I та II рівні (6 кредитів), «Латентно-структурний аналіз» (3 кредити).

2. *Дисципліни на вибір (6 кредитів)* – «Оцінювання в соціальній сфері» (3 кредити), «Розроблення оцінювання для галузі охорони здоров'я та управління» (3 кредити), «Методи оцінювання програма» (3 кредити), «Оцінювання програм охорони здоров'я» (3 кредити).

3. *Кількісні методи (15 кредитів)* – «Вірогідність та статистичні висновки» (3 кредити), «Прикладний регресивний аналіз» (3 кредити), «Лінійні моделі та експериментальне конструювання» (3 кредити), «Багаторівневий та поздовжній аналіз даних» (3 кредити), «Варіаційний аналіз / I рівень» (3 кредити).

4. *Психологія (12 кредитів)* - кредити накопичуються завдяки вивченню однієї з областей за вибором студента: психологія розвитку, когнітивні дослідження, консультативна психологія, організаційна психологія чи соціальна психологія.

5. *Методи дослідження (6 кредитів)* – «Емпіричні методи дослідження» (3 кредити), «Дослідницький практикум з вимірювання та оцінювання» (0-4 кредити).

6. *Інші освітні аспекти (6-9 кредитів)* – одна дисципліна з основ педагогіки, одна зі створення і удосконалення навчального плану, і одна з двох на вибір: методика викладання чи освітній менеджмент [3].

Може бути перенесена певна кількість кредитів з іншого навчального закладу, максимум 45 з 60 кредитів, які вимагаються, але оцінка з усіх цих дисциплін повинна бути не нижчою «В».

У Педагогічному коледжі діє кілька наукових організацій, одна з яких Дослідницька ініціатива в оцінюванні та аналізі (англ. Assessment and Evaluation Research Initiative / AERI), місія якої сприяти конструктивному використанню оцінювання та аналізу в практичному і політичному контексті, на міжнародному та університетському рівнях в освіті через такі основні напрямки діяльності. Магістранти програми систематично беруть участь у діяльності цієї організації.

По закінченню навчання магістранти повинні захистити власний інтегративний проект (магістерську роботу) та скласти комплексний іспит.

Серед 14 академічних установ *Мерілендського університету* (англ. *University of Maryland*) подібна програма з 1972 року існує на *Кафедрі людського розвитку та кількісної методології* (англ. *the Department of Human Development and Quantitative methodology*) *Педагогічного коледжу* (англ. *The College of Education*). Ця програма називається «Вимірювання, статистика й оцінювання» (англ. The Measurement, Statistics and Evaluation / EDMS).

Мета програми надати студентам глибокі знання та передові навички у сферах розроблення інструментарію збирання даних (тести, анкети, протоколи інтерв'ю і т.п.), планів науково-дослідних та аналітичних досліджень, нових моделей та методів, механізмів конструювання вибірок, збирання й аналізу даних тощо.

Магістерська програма вимагає отримання мінімум 30 кредитів. Існує цикл дисциплін на вибір студента, майже всі по 3 кредити («Вступ до статистики в освіті», «Особливі проблем у сфері вимірювання та статистики», «Класне оцінювання та аналіз», «Теорія та практика стандартизованого тестування», «Комп'ютерно-орієнтоване вимірювання», «Вступ до багаторівневого моделювання», «Факторний аналіз», «Латентні структурні моделі», «Сучасна теорія вимірювання», «Особливі проблеми в освіті» (1 - 6 кредитів), «Магістерське наукове дослідження» (1 - 6 кредитів) та ін..) та загальний цикл обов'язкових дисциплін («Оцінювання на рівні класу», «Прикладні вимірювання: теорія та практика», «Кількісні методи дослідження» (I та II рівні), «Прикладний множинний регресійний аналіз»). [4]



Деякі кредити (максимум шість семестрових годин) можуть бути перенесені з акредитивах ВНЗ США і повинні відповідати таким критеріям, якщо вони отримані на раніше, ніж за п'ять років до моменту передачі та студент має оцінку «В» або вищу з дисциплін, пропонувані для передачі кредиту. Варто зазначити, що з іноземних ВНЗ кредити не зараховуються.

Магістранти також займаються науково-дослідною роботою та можуть набувати практичного досвіду на базі центрів-партнерів Мерілендського університету по програмі EDMS:

- Лабораторія психометричних розрахунків та моделювання (англ. Psychometric Computation and Simulation Lab);

- Дослідницький центр оцінювання для успіху освіти Меріленду (англ. Maryland Assessment Research Center for Education Success (MARCES));

- Центр комплексних досліджень латентних змінних (англ. Center for Integrated Latent Variable Research (CILVR)).

По закінченню навчання магістранти складають комплексний екзамен, який поєднує у собі зміст циклу обов'язкових дисциплін. Випускний комплексний іспит складається з двох 3-годинних сесій, на яких студенти повинні показати вміння глибоко, точно й лаконічно, організовано й логічно викладати відповідь на завдання у формі есе.

Захист магістерської роботи для отримання ступеня можливий у двох варіантах: 1) студент може обрати курс «Магістерське наукове дослідження» і впродовж 6 кредитів здійснити дослідження, написати магістерську роботу, успішно захистити її й опублікувати; 2) студент може не обирати вказаний курс і не захищати усно своє дослідження, якщо на час складання комплексного випускного іспиту він вже має публікацію у науковому журналі [4].

На базі *Кафедри освітньої психології Педагогічної школи Ніза* (англ. *Department of Educational Psychology / Neag School of Education*) в *Коннектикутському університеті* (англ. *Connecticut University*) реалізується програма «*Вимірювання, аналіз та оцінювання*» (англ. *Measurement, Evaluation and Assessment / MEA*).

На навчання в магістратуру запрошуються особи з дипломом бакалавра у будь-якій галузі. Для здобуття ступеня магістра мистецтв в освітній психології потрібно навчатися мінімум три семестри на денній формі навчання (full-time) 1 рік та завершити 33 кредити. З них 30 кредитів структурованих курсів (дисциплін) і 3 кредити, які виділяються на завершення незалежного наукового дослідження (дисертації) або ж, за вибором консультативного комітету, на здачу комплексного іспиту магістрів.

Отже, магістрант повинен взяти мінімум 10 дисциплін, кожна по 3 кредити, з яких 7 обов'язкових: «Кількісні методи досліджень / I рівень», «Кількісні методи досліджень / II рівень», «Принципи та методи досліджень в освіті», «Педагогічні тести і вимірювання», «Конструювання оцінювального інструментарію», «Кількісні дослідження», «Оцінювання програм».

Зазвичай три або більше дисциплін магістрант може обрати з перелічених: «Навчання: його наслідки для освіти» (настійно рекомендується), «Розширене оцінювання», «Прикладний регресійний аналіз», «Методологія та методи досліджень в освіті», «Вступ до SPSS» (1 кредит), «Теорія відповіді на запитання», «Теорія вимірювання та її застосування» [2].

Для здобуття ступеня магістра передбачено успішне завершення науково-дослідного проекту або написання магістерської дисертації, або ж успішне складання комплексного іспиту. Консультативний комітет студента може рекомендувати або ж усний комплексний іспит, або ж захист дисертації.

**Висновки.** Проведений нами аналіз магістерських програм в галузі освітніх вимірювань університетів США дозволив виділити такі їх особливості:

1. Вступають до магістратури тільки ті бакалаври, які планують займатися науковою чи педагогічною діяльністю у ВНЗ, або ж практики, що працюють у відповідній сфері, а також бакалаври, що спеціалізувалися в інших галузях, але виявили зацікавленість в освітніх вимірюваннях.

2. Бакалаврам з педагогічною освітою при вступі надається перевага, але вступати на програму можна на базі будь-якої попередньої освіти.

3. Для вступу не потрібно здавати екзамен, чи проходити вступний тест, але обов'язковими є заява про вступ (англ. Statement of Purpose), в якій абітурієнт описує свої цілі та мотивацію вступу на програму; рекомендаційні листи (мінімум 2) та, в деяких університетах, тест на знання математики GRE. При цьому варто зауважити, що під час добору все ж найбільший вплив на рішення комісії має заява про вступ з вказаними цілями та попередні оцінки. Попередня математична освіта не є обов'язковою умовою для вступу.

4. Навчальний план магістранта носить індивідуалізований характер, і відсоток дисциплін, які є обов'язковими не перевищує 50 % у будь-якому з ВНЗ; свій розклад магістранти складають самостійно під керівництвом консультанта (куратора).

5. Частину кредитів за певних умов можна переносити з інших ВНЗ.

6. Для отримання диплома магістра потрібно освоїти від 30 до 60 кредитів, залежно від типу диплому (Магістр мистецтв, Магістр педагогіки, Магістр наук).

7. Навчання завершується або ж складанням комплексного випускного іспиту або ж захистом магістерського дослідження та публікацією у науковому фаховому журналі.

8. Працевлаштуванням випускників займаються відповідні департаменти та асоціації випускників програми.

На нашу думку, врахування зарубіжного досвіду, особливостей магістерської підготовки з освітніх вимірювань в університетах США сприятиме удосконаленню такої ж підготовки в українських ВНЗ та допоможе удосконалити модель професійної підготовки цих фахівців.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко С. І. Підготовка магістрів з освітніх вимірювань в Україні: стан і перспективи / С. І. Бондаренко, О. Л. Макаренко, В. П. Сергієнко // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Випуск 43. – С. 19 – 27. (Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи).

2. Офіційний сайт магістерської програми «Вимірювання, аналіз та оцінювання» Коннектикутського університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mea.education.uconn.edu/>

3. Офіційний сайт магістерської програми «Вимірювання, оцінювання й статистика» Колумбійського університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tc.columbia.edu/hud/Measurement/>

4. Офіційний сайт магістерської програми «Вимірювання, статистика й оцінювання» Мерілендського університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.education.umd.edu/EDMS/>

5. Офіційний сайт магістерської програми «Освітні дослідження, вимірювання та оцінювання» Бостонського коледжу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bc.edu/content/bc/schools/lsoe/academics/departments/erme/mederme>

6. Постанова Кабінету Міністрів України від 14.12.2011 р. № 1283 «Про затвердження Порядку проведення моніторингу та оцінки якості освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1283-2011-p>.

7. Сайт пошуку магістерських програм FindMasters [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.findamasters.com/search/courses.aspx?CID=US>

8. Скубій Т.В. Становлення системи вищої освіти в університетах Німеччини та США [Електронний ресурс] / Т.В. Скубій. – Режим доступу: [file:///C:/Users/%D0%9E%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B0/Downloads/znppk\\_ped\\_2013\\_19\\_19.pdf](file:///C:/Users/%D0%9E%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B0/Downloads/znppk_ped_2013_19_19.pdf)

#### CITED LITERATURE

1. Bondarenko S.I. Preparation of Masters in educational measurement in Ukraine: state and prospects / S.I. Bondarenko, O.L. Makarenko, V.P. Sergiienko // Science journal National Pedagogical Dragomanov University. – K.: Izd NPU Dragomanov, 2013. – Issue 43. – С. 19 – 27. – (Series № 5. Teaching Science: realities and prospects) [in Ukrainian]

2. Informational website FindAMasters [Electronic resources]. – Mode of access: <http://www.findamasters.com/search/courses.aspx?CID=US> [in Ukrainian]

3. Page of Master's Program «Educational Research, Measurement, and Evaluation» [Electronic resources]. – Mode of access: <http://www.bc.edu/content/bc/schools/lsoe/academics/departments/erme/mederme> [in Ukrainian]

4. Page of Master's Program «Measurement, Evaluation and Assessment» [Electronic resources]. – Mode of access: <http://mea.education.uconn.edu/> [in Ukrainian]

5. Page of Master's Program «Measurement, Evaluation, and Statistics» // [Electronic resources]. – Mode of access: <http://www.tc.columbia.edu/hud/Measurement/> [in Ukrainian]

6. Page of Master's Program «The Measurement, Statistics and Evaluation» [Electronic resources]. – Mode of access: <http://www.education.umd.edu/EDMS/> [in Ukrainian]

7. Resolution of the Cabinet Ministers of Ukraine of 14.12.2011 № 1283 «On approval of the monitoring and evaluation of the education quality» [Electronic resources]. – Mode of access: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1283-2011-p>. [in Ukrainian]

8. Skubiy T.V. Formation of higher education at universities in Germany and the USA [Electronic resources] / T.V. Skubiy. – Mode of access: [file:///C:/Users/%D0%9E%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B0/Downloads/znppk\\_ped\\_2013\\_19\\_19.pdf](file:///C:/Users/%D0%9E%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B0/Downloads/znppk_ped_2013_19_19.pdf) [in Ukrainian]

УДК 376 (73)

## ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ НА РОЗВИТОК СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ США

Т.І. БОНДАР

*У статті досліджено вплив професійних організацій на розвиток спеціальної освіти в США. Проаналізовано еволюцію професійних організацій та виокремлено основні напрями їхньої діяльності. Зазначено, що завдяки зусиллям прихильників розвитку спеціальної освіти саме професійні організації стали основною консолідаційною силою, яка забезпечує постійний захист прав на освіту й людську гідність.*

*Ключові слова: професійна організація, асоціація, товариство, спеціальна освіта, інклюзія, захист прав.*

**Постановка проблеми.** Розвиток спеціальної освіти в Україні вимагає пошуку ефективних шляхів реалізації законодавчих актів і формування громадської думки щодо інтеграції осіб з обмеженими можливостями до сфери суспільних відносин. Проблема розвитку спеціальної освіти в Україні поставала предметом аналізу в працях багатьох учених. Різні аспекти порушеного питання схарактеризовано в наукових розвідках вітчизняних дослідників В. Бондаря, А. Бітова, А. Колупасової, Н. Ничкало, М. Роганової. У студіях окреслено низку проблем, пов'язаних із розвитком спеціальної освіти в Україні, наголошено, зокрема, на відсутності законодавчої, економічної й кадрової баз для широкого впровадження інтегрованого навчання. Посутню роль у розв'язанні проблем розвитку спеціальної освіти в США відіграють саме професійні добровільні об'єднання. Опис характерних особливостей діяльності професійних організацій США представлено в наукових працях О. Біди, Д. Герцюка, Т. Кошманової, О. Савченко, С. Тезікової, С. Шандрука. Варто зауважити, що в

пострадянських країнах аналогів професійних об'єднань не існувало, оскільки вони були несумісні з тоталітарним режимом. Створення професійних об'єднань в Україні апріорі означало б процес розвитку України як громадянської держави. У цьому контексті доцільно вивчити досвід функціонування професійних об'єднань у галузі спеціальної освіти в США.

**Мета статті** – окреслити основні напрями впливу професійних організацій на розвиток спеціальної освіти в США.

**Завдання** – дослідити особливості діяльності в галузі спеціальної освіти, що провадять професійні організації, асоціації й товариства; виокремити базові вектори роботи та з'ясувати шляхи впливу на розвиток спеціальної освіти в США.

**Вклад основного матеріалу.** Професійні організації, асоціації, товариства, громадські об'єднання справедливо вважають найефективнішими формами самоорганізації суспільства. Як зазначає А. Токвіль, перші американські колонії XVII ст. являли собою політичні спільноти, що практикували громадські добродійні справи. Такі колонії (співдружності) об'єднували рівноправних громадян, готових служити в ім'я добробуту всієї громади. Історичний аналіз становлення професійних організацій засвідчує, що розвиток спеціальної освіти в США став можливим завдяки ініціативності громадян і діяльності добровільних професійних організацій.

За визначенням Р. Мертона, «професійна асоціація – це організація практиків, які вважають себе й колег компетентними, об'єдналися для виконання соціальних функцій через неможливість виконання цих функцій відособлено» [8, с. 50]. Ю. Шаров характеризує професійні організації як «добровільні об'єднання фахівців, які спрямовують свою діяльність на досягнення спільно визначених цілей на засадах співпраці та професійного діалогу, передбачають вплив на значну кількість людей, зосереджуються на пошуку оптимальних шляхів розвитку суспільних та професійних явищ» [1, с. 55]. У США асоціації відіграють вагомий роль у формуванні політики країни, ухваленні значущих рішень.

Структурний склад професійних асоціацій різноманітний та відрізняється за рівнем підпорядкованості й автономності. За висловом Р. Мертона, для розуміння ролі організації важливо окреслити основну мету організації, а також з'ясувати, чи відповідає діяльність організації, її функційна спрямованість сформульованій меті. Характерною рисою основного завдання асоціацій (так званої місії), що опікуються питаннями спеціальної освіти, є схожість у прагненні поширювати ідеї повної інклюзії, надавати всебічну підтримку професіоналам і сім'ям, які мають дітей з особливими потребами. Закон США «Про осіб з обмеженими можливостями» (1975 р.) витлумачує спеціальну освіту як спеціально організоване навчання для забезпечення індивідуальних потреб дітей з обмеженими можливостями. Приклади формулювання основних завдань відображено в таблиці 1 (авторський матеріал).

Таблиця 1

Основні завдання професійних організацій

Організація	Мета діяльності
Національна асоціація вчителів спеціальної освіти (National Association of Special Education Teachers (NASSET))	Надавати всебічну підтримку й допомогу професіоналам, які працюють із дітьми з особливими потребами, заохочувати інноваційний підхід до дослідження, практики та формування політики в галузі спеціальної освіти, забезпечувати виняткове (exceptional) навчання виняткових (exceptional) дітей.
Рада з питань виняткових дітей (The Council for Exceptional Children (CEC)) – 50 000 членів (1902, 1922, 1941, 1958, 1977 pp.)	Покращувати навчальні досягнення дітей з обмеженими можливостями та розвивати природні таланти.
Підрозділ із питань раннього дитинства (The Division for Early Childhood), 1971 р.	Поширювати політику та практично обґрунтовані досягнення для підтримки сімей, сприяти становленню дітей раннього віку, які мають затримку в розвитку або обмежені можливості.
Асоціація осіб із тяжкими порушеннями (Association for <u>Persons with Severe Handicaps</u> (TASH)), середина 70-х р. XX ст.	Поширювати ідею повної інклюзії та участі дітей і дорослих із важкими порушеннями в усіх сферах громадського життя, боротися з соціальною несправедливістю, що дискримінує права людей.
Національний центр для осіб з обмеженими можливостями в навчанні (National Center for Learning Disabilities), 1977 р.	Покращувати життя однієї з п'яти дітей та дорослих країни, що мають синдром обмежених можливостей і синдром дефіциту уваги; допомагати батькам та молоді, змінювати школи; захищати рівні права й можливості; створювати суспільство, де кожна людина володіє академічними, соціальними, емоційними навичками, необхідними для досягнення успіху в школі й житті.
Рада з питань обмежених можливостей у навчанні (Council for Learning Disabilities), 80-ті pp. XX ст.	Покращувати освіту та якість життя осіб з обмеженими можливостями впродовж усього життя.
Американське товариство осіб з аутизмом (Autism Society of America), 1965 р.	Покращувати життя людей, які страждають на аутизм, шляхом поширення інформації про повсякденні проблеми в житті хворих, захист прав, надання послуг; інформувати населення про останні досягнення в лікуванні хвороби.

Для вивчення дієвості організації важливо виокремити основні її функції й напрями діяльності. Аналіз становлення ключових професійних організацій та асоціацій, напрямів їхньої діяльності дасть змогу осмислити вплив такої форми роботи на розвиток спеціальної освіти в США.

Найбільшою професійною організацією в системі спеціальної освіти США є Рада з питань виняткових дітей (The Council for Exceptional Children (CEC)). Витоки організації сягають початку ХХ ст., що справедливо вважають зародженням ери шкільної освіти для дітей із порушеннями психофізичного розвитку. У 1898 р. професор А. Г. Белл звернувся з доповіддю до наукового зібрання та запропонував «...створити додаток до загальноосвітньої шкільної системи, що вможливить надавати спеціальні освітні послуги маленьким незрячим, глухим, дітям із вадами розумового розвитку на місці, не ізолюючи їх від звичного середовища». За такої ініціативи в 1902 році був організований Департамент спеціальної освіти при Національній асоціації освіти (National Education Association's Department of Special Education), що функціонував до 1918 р. У 1922 р. після припинення діяльності Національної асоціації досліджень та освіти виняткових дітей (National Association for the Study and Education of the Exceptional Children) при педагогічному коледжі Колумбійського університету в Нью-Йорку створено Міжнародну раду з питань виняткових дітей (International Council for Exceptional Children). Студенти коледжу запросили Елізабет Фаррел, викладача коледжу, видатного науковця в галузі спеціальної освіти, одногосно обравши її президентом організації. Е. Фаррел схарактеризувала обов'язки членів новоствореної організації, наголосивши на їхній відповідальності. Прагнучи змінити ставлення суспільства до дітей з обмеженими можливостями, члени організації обстоювали впевнену позицію стосовно того, що завдяки їхнім зусиллям загальна освіта в країні зможе максимально використати потенціал кожної дитини, кожна дитина досягне успіху [7, с. 1].

У 1941 р. Міжнародну раду та Відділ спеціальної освіти Національної асоціації освіти об'єднали, після цього Міжнародна рада функціонувала як Відділ при Національній асоціації освіти. Згодом, у 1958 р., її перейменовано на Раду з питань виняткових дітей (Council for Exceptional Children). У 1977 р. Рада з питань виняткових дітей вийшла зі складу Національної асоціації освіти та розпочала самостійну професійну діяльність. Серед нагальних питань розвитку спеціальної освіти Рада розробляє освітньо-професійні характеристики для кваліфікації компетентного вчителя-початківця в галузі спеціальної освіти. Рада підготувала та продовжує вдосконалювати професійні стандарти для вчителів початківців, учителів із досвідом і вчителів, які надають додаткові послуги. Стандарти регламентують перелік компетентностей учителів для досягнення високого рівня навчальної діяльності.

Підрозділ із питань раннього дитинства (The Division for Early Childhood) – міжнародна членська організація - є одним із 18 підрозділів Ради з питань виняткових дітей та найбільшою професійною організацією, яка постійно спрямовує зусилля на покращення результатів у навчанні дітей (від народження до восьми років) з обмеженими можливостями й на розвиток талантів. Організація заснована 1971 року групою волонтерів, які глибоко переймалися питаннями раннього розвитку дітей з особливими потребами. Через тісні зв'язки з громадськістю підрозділ вивчає питання спеціальної освіти для формування політичної думки та впливу на ухвалення політичних рішень, що стосуються сімей із дітьми з обмеженими можливостями. Підрозділ забезпечує членам організації доступ до численних можливостей політичного втручання для захисту прав дітей з обмеженими можливостями: співпраця з Радою, організацією із захисту дітей в аспекті розроблення рекомендацій для формування політики та безпосередньою робота в підрозділах організації.

Міжнародна асоціація з питань дислексії – МОД (International Dyslexia Association (IDA)) – неприбуткова організація, що вивчає особливості лікування дислексії. Під поняттям дислексії розуміють часткове специфічне порушення процесу читання, зумовлене розладами або несформованістю функцій, що вможливають читання. Як благодійна організація Асоціація отримала визнання «Найкраща в Америці», таку нагороду має менше ніж один відсоток благодійних організацій США. Серед основних напрямів діяльності варто виокремити діяльність з акредитації вищих навчальних закладів щодо відповідності стандартів підготовки вчителів із літератури та читання. МОД також розробила стандарти знань і вмінь для вчителів літератури й читання («Knowledge and Practice Standards for Teachers of Reading»), що слугують основоположним документом для започаткування низки програм із підготовки, підвищення рівня та сертифікації вчителів із читання, які працюватимуть із дітьми-дислектиками [6].

Національна асоціація вчителів спеціальної освіти (National Association of Special Education Teachers (NASET)) – єдина національна членська організація, діяльність якої підпорядкована лише розв'язанню питань спеціальної освіти й задоволенню професійних потреб учителів і працівників спеціальної освіти. Морально-етичний кодекс організації окреслює основні вимоги до осіб, які працюватимуть із винятковими дітьми. Шість принципів кодексу вимагають від учителя самому бути винятковим, щоб уміти працювати з винятковими дітьми. Згідно з основними положеннями, члени організації покликані розвивати академічні, психологічні, фізичні та соціальні задатки дітей з особливими потребами; застосовувати професійні знання і вміння для створення професійно сприятливого середовища; постійно покращувати власний професійний розвиток; поважати,

підтримувати та співпрацювати з професіоналами з інших галузей в інтересах дітей з особливими потребами; співпрацювати з батьками й громадою, водночас забезпечуючи конфіденційність інформації; розвивати інтелектуальні та моральні цінності [9].

Національний центр із покращення спеціальної освіти (National Center to Improve Practice in Special Education (NCIP)) фінансований Відділом освіти США та покликаний забезпечити ефективність використання технічних засобів навчання, допомогти учням з емоційними, чуттєвими, розумовими, соціальними розладами досягнути найкращих навчальних результатів. Для реалізації поставленої мети центр постійно організовує онлайн-форуми, що дають змогу обмінюватися інформацією; збирає, обробляє й поширює відомості, реалізує програми використання технічних засобів для допомоги та навчання осіб з обмеженими можливостями; готує відео, що популяризує використання технічних засобів для підвищення рівня навчання [11].

Національна організація з питань обмежених можливостей (National Organization on Disabilities (NOD)) – приватна, неприбуткова організація, що ставить за мету сприяння активній інтеграції в суспільне життя 56 мільйонів осіб з обмеженими можливостями. На сучасному етапі організація переймається збільшенням можливостей працевлаштування 79 % безробітних американців з обмеженими можливостями працездатного віку. Організація проводить зустрічі з представниками бізнесу, агенціями з працевлаштування, роботодавцями, які зацікавлені в залученні осіб з обмеженими можливостями до трудової діяльності.

Заснована 2004 року Американська академія професіоналів спеціальної освіти (The American Academy of Special Education Professionals (AASEP)) є фаховою добровільною організацією, що об'єднує митців-професіоналів у галузі спеціальної освіти. Керуючись принципами «Морально-етичного кодексу» Національної асоціації вчителів спеціальної освіти, Американська академія професіоналів спеціальної освіти наголошує на необхідності постійного розвитку навичок, досвіду, лідерських здібностей, конкурентоспроможності, відданості професії працівника спеціальної освіти. Організація пропонує можливість одержати сертифікат вищого професійного розвитку (AASEP Certificate of Advanced Professional Development). Передумовою для одержання сертифіката є здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр з одного фаху за напрямом підготовки «спеціальна освіта». Сертифікат видають після успішного вивчення однієї з п'яти дисциплін напряму. Успішність виконання оцінюють на рівні 80 %. Сертифікат Ради сертифікації отримують за результатами вивчення п'яти дисциплін зазначеної програми («Огляд основних принципів спеціальної освіти», «Принципи розроблення індивідуалізованого навчального плану», «Оцінювання в спеціальній освіті», «Розуміння реакції на втручання», «Право на спеціальну освіту») [3].

Міжнародна асоціація спеціальної освіти (**International Association for Special Education (IASE)**) – неприбуткова організація, що функціонує з 1989 р., налагоджуючи міжнародні контакти з фахівцями спеціальної освіти для обміну інформацією та наукового аналізу проблем. Існує низка організацій, діяльність яких зорієнтована на допомогу особам, що мають певний вид порушення, наприклад: Американська рада незрячих (American Council of the Blind), Американська асоціація хворих на діабет (American Diabetes Association), Американська фундація незрячих (American Foundation for the Blind (AFB)), Американське товариство для глухих дітей (American Society for Deaf Children), Асоціація осіб з ураженнями мозку (Brain Injury Association), Національний центр для осіб з обмеженими можливостями в навчанні (National Center for Learning Disabilities), Рада з питань обмежених можливостей у навчанні (Council for Learning Disabilities), Національний інститут досліджень із питань обмежених можливостей та реабілітації тощо.

Рада з питань обмежених можливостей у навчанні (Council for Learning Disabilities) ставить за мету покращувати освіту та якість життя осіб з обмеженими можливостями впродовж усього періоду. Організація досягає поставленої мети, поширюючи останні результати досліджень та ефективних практик, що сприяють подоланню проблем, сприяючи налагодженню діалогу між професіоналами, вихованню лідерів у галузі спеціальної освіти, захищаючи права людей з обмеженими можливостями в навчанні на місцевому рівні, рівні штату й національному рівні.

Національний центр для осіб з обмеженими можливостями в навчанні (National Center for Learning Disabilities) заснований 1977 року Пітом і Керрі Розел. Діяльність організації сфокусована на поширенні інформації про захворювання, фінансування досліджень та розвиток новітніх практик для подолання обмежень у навчанні. Організація вважає себе палким захисником прав і гідності осіб з обмеженими можливостями в навчанні [10].

Варта уваги також діяльність низки організацій для батьків і прихильників спеціальної освіти, як-от: «Захищаємо зміни разом» («Advocating Change Together» («ACT»)), Американське товариство осіб з аутизмом (Autism Society of America), Національний союз розумово хворих осіб (National Alliance for the Mentally Ill), Навчально-тренувальний центр для батьків (Parents Educational Advocacy Training Center (PEATC)), Асоціація осіб із тяжкими порушеннями (Association for Persons with Severe Handicaps (TASH)), Світова асоціація осіб з обмеженими можливостями (World Association of Persons with Disabilities) [5].

Американське товариство осіб з аутизмом (Autism Society of America) засноване батьками дітей, хворих на аутизм; це одна з впливових організацій, що формує політику уряду стосовно спеціальної освіти. Яскравим прикладом участі організації в законотворчості є ухвалення Конгресом першого федерального закону 2006 року – «Закону про подолання аутизму». Сайт товариства – один із найбільш часто відвідуваних електронних ресурсів світу, де регулярно надають надійну, перевірену інформацію про аутизм. Організація пишається тим фактом, що один із хворих на аутизм був обраний членом ради директорів товариства. Особливістю товариства є залучення осіб з аутизмом до розроблення різноманітних програм і послуг, що сприяють захистові прав хворих на незалежне продуктивне життя.

Історія створення Асоціації осіб із тяжкими порушеннями (Association for Persons with Severe Handicaps (TASH)) слугує яскравим прикладом громадського руху за права людей [12]. У середині 70-х років ХХ ст. питання про створення правозахисної організації людей із важкими порушеннями обговорювали на конференції Американської асоціації розумових розладів. Формат професійної організації не охоплював правозахисних тенденцій і розв'язував вузько професійні проблеми лікування хворих. За ініціатииви Вейна Сейлора створена Американська асоціація освіти тяжко хворих (American Association for the Education of the Severely and Profoundly Handicapped, or AAESPH). Назва організації проіснувала всього лише кілька років і була змінена на Асоціацію осіб із тяжкими порушеннями. Щорічні конференції, зустрічі з дослідниками, публікація наукового журналу, регулярні форуми оптимізували швидкий розвиток організації як центру підтримки сімей із дітьми, які мають тяжкі захворювання. Завдяки зусиллям членів організації, що були досвідченими викладачами університетів і водночас учасниками руху за права людини 60-х років ХХ ст., організація активно обстоювала прогресивні ідеї інклюзії, формуючи політичну думку, впливаючи на законодавчі рішення Конгресу та законодавчих органів штатів.

Організація «Захищаємо зміни разом» («Advocating Change Together» («ACT»)) працює в трьох напрямках: особистісний розвиток, усвідомлення обмежених можливостей і систематичні зміни. Керуючись ідеєю про необхідність докладання певних зусиль для досягнення соціальних змін, організація проводить практичні тренінги, розробляє навчально-методичні матеріали, організовує конференції. Провідним мотивом діяльності є віра в спільні зусилля щодо захисту прав людей.

Американське товариство осіб з аутизмом (Autism Society of America) інформує людей про особливості захворювання, повідомляє про заходи, що допоможуть уникнути важких наслідків за умови ранньої інтервенції, формулює поради сім'ям, які мають дітей, хворих на аутизм, ознайомлює з результатами сучасних досліджень [4].

**Висновки.** Аналіз професійних організацій, що опікуються питаннями спеціальної освіти в США, дає підстави виокремити основні напрями їхньої діяльності: забезпечення постійного впливу на формування законодавчої бази спеціальної освіти; підготовка та професійний розвиток кадрового потенціалу працівників спеціальної освіти; фінансування потреб інклюзії. Вимоги сьогодення та зміна ціннісних орієнтирів в освіті, визнання унікальності кожної дитини в межах гуманістичної парадигми «освіта для всіх, школа для всіх» актуалізують усебічне осмислення позитивного досвіду країни, де головним об'єктом постає людина, права якої активно захищають професійні організації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Шаров Ю. Система трансформації суспільного управління: від адміністрування до менеджменту / Ю. Шаров // Формування демократичного та ефективного державного управління в Україні: матеріали Наук.-практ. семінару. – К: видавництво УАДУ, 2002. – С. 55–58.
2. Тезікова С. Вплив американських професійних асоціацій на якість педагогічної освіти / С. Тезікова // Порівняльно-педагогічні студії. – 2013. – № 2–3 (16–17). – С. 120–125.
3. American Academy of Special Education Professionals (Офіційний сайт) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://aasep.org/professional-development/certificate-of-advanced-professional-development/index.html>.
4. Autism Society of America (Офіційний сайт) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.autism-society.org/about-the-autism-society>.
5. Important Associations for Special Education // Special Education News. – 2014. – June 21–22 (week 25). – Saturday. – P. 5–6.
6. International Dyslexia Association (IDA) Professionals (Офіційний сайт) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.interdys.org/#>.
7. Kode K. Elizabeth Farrell and the history of special education / K. Kode ; Kristin Howard, ed. – Arlington, VA : Council for Exceptional Children, 2002. – P. 1.
8. Merton R. K. The Functions of the Professional Association / R. K. Merton // American Journal of Nursing. – 1958. – № 58(1). – P. 50–54.
9. National Association of Special Education Teachers («NASSET»), (Офіційний сайт) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.naset.org/2444.0.html>.
10. National Center for Learning Disabilities (Офіційний сайт) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nclld.org/about-us/mission-history>.
11. National Center to Improve Practice in Special Education (NCIP) (Офіційний сайт) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www2.edc.org/NCIP>.
12. Wayne Sailor [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://tash.org/about/history/>.

#### CITED LITERATURE

1. Sharov Y. System transformation of public administration: from administration to management / Yuri Sharov // Establishment of democratic and good governance in Ukraine: materials scientific-pract. workshop. – Kyiv: Publish.house UAPA, 2002. – P. 55-58. [in Ukrainian]

2. Tezikova S. Influence of American professional associations on the quality of teacher education / S. Tezikova // Comparative teaching studio. – 2013. – №2-3 (16-17). – P. 120-125. [in Ukrainian]
3. American Academy of Special Education Professionals (Офіційний сайт) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://aasep.org/professional-development/certificate-of-advanced-professional-development/index.html>.
4. Autism Society of America [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.autism-society.org/about-the-autism-society>.
5. Important Associations for Special Education // Special Education News. – 2014. – June 21–22 (week 25). – Saturday. – P. 5–6.
6. International Dyslexia Association (IDA) Professionals [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.interdys.org/>.
7. Kode K. Elizabeth Farrell and the history of special education / K. Kode ; Kristin Howard, ed. – Arlington, VA : Council for Exceptional Children, 2002. – P. 1.
8. Merton R. K. The Functions of the Professional Association / R. K. Merton // American Journal of Nursing. – 1958. – № 58(1). – P. 50–54.
9. National Association of Special Education Teachers («NASSET»), [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.naset.org/2444.0.html>.
10. National Center for Learning Disabilities [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.nclld.org/about-us/mission-history>.
11. National Center to Improve Practice in Special Education (NCIP) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www2.edc.org/NCIP>.
12. Wayne Sailor [Electronic resource]. – Mode of access: <http://tash.org/about/history/>.

УДК378

## ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ МІЖНАРОДНОЇ СПІВПРАЦІ КНР У ГАЛУЗІ ОСВІТИ

**К.В. ШЕВЧЕНКО**

*Стаття присвячена особливостям навчання майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах зарубіжжя, висвітлює причини від'їзду їх за кордон задля навчання, політику КНР, аналізує основні документи, що регулюють виїзд закордон на навчання китайських студентів, регулює особливості навчання китайських студентів закордоном, та політику заохочення повернення дипломованих спеціалістів на Батьківщину.*

**Ключові слова:** навчання за кордоном, особливості навчання, система освіти, вищий навчальний заклад.

**Мета:** Дослідити особливості підготовки майбутніх учителів у контексті міжнародної співпраці КНР у галузі освіти, проаналізувати основні документи, які регулюють від'їзд китайських студентів педагогічних закладів закордон задля навчання, та інші чинники.

У дослідженні системи вищої освіти КНР важливе значення має також особливості навчання китайських студентів у ВНЗ закордоном, адже уряд Китаю приділяє дуже багато уваги саме розвитку міжнародного обміну та співробітництва у галузі освіти, що сприяє розвитку системи освіти КНР, та підвищенню рівня підготовки майбутніх фахівців, дає їм можливість підвищити не тільки рівень володіння іноземною мовою, та ще й отримати безцінний досвід, стати більш конкурентоспроможними. Всі ці фактори є дуже важливими у підготовці майбутніх вчителів, адже вчитель готує молодь до подальшого життя та роботи, яка у подальшому слугуватиме розвитку економіки КНР. Способи заохочення урядом спеціалістів, які навчалися закордоном є актуальним для української педагогіки. Тому дослідження особливостей підготовки майбутніх учителів у контексті міжнародної співпраці КНР у галузі освіти є **актуальним**.

Відправлення на навчання за кордон за рахунок держави одна з політичних установок Китаю ще у початковий період утворення Республіки. У 1950 році урядом КНР відправлено першу партію з 35 осіб на навчання в п'ять країн – Польщу, Чехословаччину, Румунію, Угорщину та Болгарію. У 1951 році перша партія з 375 людина була послана на навчання в колишній Радянський Союз, серед них було 136 аспірантів, так почалося відправлення на навчання в колишній СРСР великої партії студентів. Всі студенти були відправлені на навчання за рахунок держави, більшість з них навчалася технічних наук.

Важливо наголосити, що у 1975 році, коли в історії КНР почався новий важливий етап, а саме політика Реформ та відкритості, першорядним завданням китайського уряду стала необхідність розвитку освіти, науки і техніки, необхідно було швидко підготувати конкурентоспроможних фахівців, яких гостро потребувала країна, і змінити становище їх серйозної нестачі. Ґрунтуючись саме на такій обстановці, віце-прем'єр Ден Сяопін узяв особисте керівництво над наукою, технікою і просвітою, виніс важливе рішення про збільшення відправлення на навчання за кордоном [2, с.89].

Замміністру просвіти ВейЮй була одна з тих, кого в початковий період реформ і відкритості держава відправила на навчання до Європи. У 1979 році вона поїхала до Німеччини, де всього за півтора року захистила докторську дисертацію, тоді як зазвичай на це потрібно 3–5 років. Її дисертація стала для Західної Німеччини новою науковою темою, за це вона була нагороджена авторитетної в Німеччині медаллю Хіля. У 1981 році ВейЮйприсвоєно звання доктора наук. Сьогодні вона як заступник міністра освіти в основному відповідає за міжнародний обмін [3, с.152].

Питання особливостей навчання китайських студентів у вищих навчальних закладах зарубіжжя досліджуються китайськими політиками і педагогами. Китайські політики та діячі освіти заохочують

навчання за кордоном китайських студентів, удосконалюють методи заохочення повернення дипломованих спеціалістів на батьківщину. Вагомий внесок у розв'язання цього не легкого питання внесли такі китайські політики і дослідники, як Фан І, ЦяньНансянь, ЛюСішао, ЛюДа. Але в Україні це питання досліджено не було.

Згідно з офіційною статистикою, поданою міністерством освіти КНР можна прослідкувати динаміку змін кількості студентів, які від'їжджають навчатися за кордон

У 2003 році з Китаю на навчання за кордон виїхало всього 117,3 тисячі осіб, з них 3002 за державною програмою, 5144 відправлені на навчання відомствами і організаціями, 109,2 тис. за власний рахунок. У 2003 році загальна кількість людей, що повернулися після закінчення навчання за кордоном вперше перевищило 20 тис. осіб, з них 2638 - відправлені за державною програмою, 4292 - відправлені відомствами і організаціями, 13,2 тисячі за свій рахунок.

У 2004 році 356 600 осіб навчалися за кордоном.

У 2008 році на навчання за кордон виїхало 17 980 осіб, у 2009 році - 22 930 осіб, у 2010 році - 28 470 чоловік. У 2011 році зростання трохи скоротилося, склавши 17230 чоловік, це зумовлено тим, що через зменшення народжуваності вступити до вищого навчального закладу у Китаї стало простіше [7].

Важливе значення для висвітлення проблеми нашого дослідження мають документи, які регулюють особливості навчання китайських студентів за кордоном.

Основні документи, які регулюють від'їзд китайських студентів за кордон з метою навчання:

Почнемо з головного документа, який регулює вищу освіту в Китаї взагалі. У вересні 1998 р. на засіданні Постійного Комітету ВЗНП прийнятий сучасний Закон КНР про вищу освіту. Закон набув чинності з 1 січня 1999 року.

Закон передбачає три різновиди освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти: курси зі спеціальними навчальними програмами (термін навчання 2-3 роки), бакалаврат (4-5 років) і магістратура (додатково 2-3 роки). Встановлюються три навчальні ступені: бакалавр, магістр і доктор наук. Передбачаються посадові категорії: асистент, викладач (лектор), доцент і професор. Закріплюється платна система навчання. Виняток робиться лише для студентів з потребуючих сімей (пільгова оплата або безкоштовне навчання). Кращі студенти можуть претендувати на стипендії та разові матеріальні заохочення [6, с.54].

Згідно «Доповіді про розвиток навчання китайських студентів за кордоном», опублікованій в 2013 році, науково-дослідним центром Китаю та глобалізації спільно з Академією суспільних наук КНР, за статистичними даними ЮНЕСКО, число китайських студентів, що навчаються за кордоном становить 14% від загальної кількості студентів, перетворюючи Китай в найбільшого постачальника іноземних студентів. Найпопулярнішою країною, яку китайські студенти обирають для продовження навчання, є США [1, с.93].

11 липня 1978 Міністерство Освіти КНР висвітило положення «Щодо збільшення кількості студентів, які виїжджають на навчання за кордон»

Серпень 1979 Міністерство освіти спільно з іншими зацікавленими міністерства Кабінету міністрів затверджено положення «Про поліпшення в'їзду та виїзду в країну студентів, які навчаються за кордоном».

28 жовтня 1980 Міністерством освіти та іншими п'ятьма міністерствами було скликане засідання присвячене проблемі управління за виїздом китайських студентів за кордон на навчання, обговорювалася розробка проекту «Статут управління роботи студентів, які навчаються за кордоном»

16 липня 1981 Держрада і шість Міністерств прийняли «Положення про регулювання обстановки виїзду за кордон з метою навчання за кордон» та ще три документи

2 квітня 1982 Міністерство Освіти Китаю висунуло «Повідомлення про експеримент дослідницької роботи магістрів, які навчаються за кордоном»

16 липня 1982 Держрада Китаю оприлюднила «Правила виїзду за кордон на навчання за свій рахунок, розроблені Міністерством освіти Китаю, Міністерством правопорядку, Міністерством закордонних справ, Міністерством праці».

13 вересня 1983 Міністерство освіти Китаю та інші чотири міністерства випустили в друк «Повідомлення про тимчасовий розподіл студентів, які закінчили зарубіжні вищі навчальні заклади»

3 вересня 1984 Міністерство освіти Китаю видало «Повідомлення про самостійне обрання галузі і місця навчання студентів, що виїжджають на навчання за кордон»

26 грудня 1984 Держрада Китаю і зацікавлені міністерства опублікували «Тимчасові правила виїзду студентів за свій рахунок за кордон з метою навчання»

12 серпня 1992 Держрада КНР видала «Повідомлення про проблеми, що стосуються виїзду за кордон з метою навчання»

Липень 1999 Міністерство освіти КНР випустило «Правила виїзду за кордон з метою навчання за свій рахунок»



17 жовтня 2002 Міністерство освіти КНР опублікувало «Лист щодо залучення китайських студентів, які навчалися за кордоном на роботу в західні райони, з метою їх розвитку»

17 жовтня 2003 Міністерство освіти КНР розробило проект «Виплати студентам, які навчаються за кордоном з відзнакою за свій рахунок»

29 жовтня 2012 «Про посередницькі послуги іноземних підприємств при виїзді китайських студентів за кордон з метою навчання» [4, с. 5].

Причини виїзду китайських студентів за кордон з метою навчання:

1. Популяризація особистісно-орієнтованого підходу в навчанні за кордоном, що сприяє розвитку особистості студентів, її інтересів. У Китаї цей підхід тільки починає розвиватися, раніше система китайської освіти була спрямована на колективні інтереси і не сприяла задоволенню особистісних інтересів китайських студентів.

2. Престижність навчання за кордоном, диплом міжнародного зразка, який дає можливість влаштування на роботу як в Китаї так і за кордоном. Підвищує рівень конкурентоспроможності громадян.

3. Можливість підвищення рівня знань іноземною мовою, і соціокультурних компетенцій за допомогою спілкування з носіями мови у природному середовищі.

4. Специфіка системи іспитів в китайських вищих навчальних закладах, більш лояльна система іспитів за кордоном.

5. Можливість обміну досвідом, бажання підвищити кваліфікацію.

6. Зацікавленість у культурі зарубіжжя, переконання в тому, що громадяни країн заходу мають більше свободи у творчості.

7. Переконання в тому, що якість освіти у Європі та в США вища ніж якість освіти в КНР.

8. Переконання китайських студентів, які отримують вищу освіту за кордоном в тому, що навчання за кордоном може позитивно вплинути на їх подальшу кар'єру.

Ми вважаємо за потрібне розглянути вплив програм по залученню китайських вчених і фахівців до роботи на батьківщині

Уряд КНР зацікавлений в тому, щоб громадяни Китаю після отримання диплому повертаються працювати на батьківщину. Про особливу увагу до фахівців які отримували вищу освіту за кордоном, свідчить, наприклад, опублікований в 2007 р. документ, складений шістьнадцятьма відомствами: «Міркування про створення зеленого коридору для повернення талантів китайського походження, що навчалися за кордоном». Документ відноситься до вчених міжнародного рівня і вимагає індивідуального підходу до кожного з них [2, с. 94].

«Політика щодо фахівців, які повернулися для постійного проживання і роботи на батьківщину», встановлює широке коло пільг для викладачів і науковців, у тому числі, наприклад, значні (до 7000 юанів – близько 1000 долларов) надбавки в залежності від наукового ступеня і стажу.

У 2008-му році китайський уряд розпочав Програму залучення висококваліфікованих китайських фахівців, які навчалися за кордоном. Згідно з відповідним планом, в період 12-ї п'ятирічки (2011–2015 роки) в Китаї планують залучити понад 500 тисяч фахівців, які отримали освіту за межами країни [5, с. 26].

Для того щоб заохочувати і стимулювати осіб, які навчаються за кордоном, особливо кращих з них, повернутися працювати на батьківщину або служити їй в інших формах, китайський уряд створив ряд політичних засобів, а також розробив нормативи, в тому числі, що стосуються надання їм матеріальної підтримки.

Поступово складається система надання необхідної допомоги кваліфікованим спеціалістам, які повертаються на батьківщину. Вона включає сприяння у їх працевлаштуванні, організує виплати, які сприяють комфортним умовам їх проживання, облаштування, організацію їх відпустки на батьківщині; допомогу в створенні власних підприємств (таких налічується вже більше 4 тис.) і надання інформації про згоду китайського уряду визнавати законну силу отриманих за кордоном дипломів і вчених ступенів, також у таких студентів є можливість подати апеляцію на отримання стартового капіталу для проведення наукових досліджень [3, с. 156].

Для спрощення отримання китайськими студентами, які навчаються за кордоном, інформації про їх права та привілеї, китайським урядом було створено сайт «Китайські студенти за кордоном», у якому студенти можуть прочитати необхідну інформацію.

Згідно з офіційними даними, з 2008-го до 2011-го року на Батьківщину повернулося 69,3 тисячі, 108,3 тисячі, 135 тисяч і 186,3 тисячі студентів відповідно.

На кінець 2011-го року в цілому 818,4 тисячі китайських студентів повернулися на батьківщину після закінчення терміну навчання за кордоном, зокрема в останні чотири роки - 488,9 тисячі осіб [7].

Проаналізувавши особливості навчання китайських студентів педагогічних закладів за кордоном ми виділили основні причини їх зацікавленості в отриманні іноземного диплому; з'ясували, що китайським урядом проводиться ряд політичних заходів для того, щоб зацікавити фахівців, які здобували вищу освіту за кордоном в поверненні на батьківщину і запобігти так званого «відтоку

мізків». Щорічно виділяються великі суми грошей на фінансування досліджень вчених та дипломованих фахівців, які повернулися на батьківщину після навчання за кордоном.

Проаналізувавши останні статистичні дані, ми зрозуміли, що в останні роки на навчання закордон від'їжджають все менше китайських студентів, що свідчить про спрощення системи вищої освіти КНР, кількості китайських фахівців і науковців, які навчалися закордоном та повернулися у Китай зростає, що позитивно впливає на розвиток економіки КНР.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Антиповский А.А. Политика в области науки и образования в КНР 1949 – 1979 / Антиповский А.А., Боровская Н.Е., Франчук Н.В. – М.: Наука, 1980. – 286 с.
2. Афанасьева А. Привлечение квалифицированных кадров из числа зарубежных китайцев для работы в КНР / А. Афанасьева // Проблемы Дальнего Востока. 2010. № 5. с. 88–97.
3. Су Сяохуань. Образование в Китае – реформы и новшества / Су Сяохуань. – Меж континент: Китая, 2002. 190 с.
4. 曾庆红. 充分发挥广大留学人才在全面建设小康社会中的独特历史作用//神州学人. 北京–2003, № 12, 3–7页
5. 林金桐. “海归”十年//神州学人. 北京–2004, №7, 24–27页
6. 中华人民共和国教育法律法规集(Законои Китайської народної республіки про освіту). 外文出版社, 北京1999, 185页
7. Сайт министерства освіти КНР[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.moe.edu.cn/>

#### CITED LITERATURE

1. Antipovskiy A.A. Politika v oblasti nauki i obrazovaniya v KNR 1949-1979 / Antipovskiy A.A., Borevskaya N.Ye., Franchuk N.B. – M.: Nauka, 1980. – 286 s.
2. Afanasyeva A. Privlecheniye kvalifitsirovannykh kadrov iz chisla zarubezhnykh kitaytsev dlya raboty v KNR / A. Afanasyeva // Problemy Dalnego Vostoka. – 2010. – № 5. – S. 88-97.
3. Su Syaokhuan. Obrazovaniye v Kitaye – reformy i novshestva / Su Syaokhuan. – Mezh kontinent: Kitaya, 2002. – 190 s.
4. 曾庆红. 充分发挥广大留学人才在全面建设小康社会中的独特历史作用//神州学人. 北京–2003, № 12, 3–7页
5. 林金桐. “海归”十年//神州学人. 北京–2004, №7, 24–27页
6. 中华人民共和国教育法律法规集(Zakony Kytays'koyi narodnoyi respubliky pro osvitu). 外文出版社, 北京1999, 185页
7. Sayt ministerstva osvity KNR [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.moe.edu.cn/>

УДК 378:004:001:895(438)

## ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ – НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПОЛЬЩІ

**В.В. ЛЮБЕЖАНИНА**

*Сучасні вищі школи Польщі шукають нових і ефективних форм навчання членів суспільства знань. Все частіше тому виникають центри навчання на відстані. Їх мета полягає у використанні широкого спектру можливостей, пропонувананих дистанційним навчанням з використанням сучасних інформаційних і комунікаційних технологій.*

**Ключові слова:** дистанційне навчання, інноваційні технології, синхронне та асинхронне навчання, вища школа.

Постановка проблеми: Упродовж останніх 20 років вища освіта Польщі змінила свою структуру і зміст відповідно до соціально-економічних, політичних, культурних і ринкових викликів. Вагомою структурною особливістю сучасної вищої освіти вважаємо відкриття недержавних вищих шкіл, які стали невід'ємною частиною польського освітнього середовища. Приватний сектор вищої освіти, отримавши державне визнання (узаконено діяльність приватних вищих шкіл, здійснюється процес акредитації та ліцензування їхньої діяльності), є повноправним учасником поряд із державним сектором у підготовці висококваліфікованих фахівців, розвитку науки, впровадженні освітніх інновацій, формуванні європейського освітнього простору.

Метою статті є вивчення напрямів розвитку дистанційних форм навчання у вищих навчальних закладах Польщі.

**Завдання:** проаналізувати роль і значення дистанційного навчання як невід'ємної складової інноваційних технологій навчання у вищих навчальних закладах Польщі.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі інформації та управління знаннями можна спостерігати динаміку змін на ринку освіти. Чинники, які мають на увазі - це зміни, перш за все, пов'язані з розвитком інформаційного суспільства та економіки знань, процесів глобалізації освіти - особливо розвитку інтернету та нових технологій комунікації і розвитку європейського ринку освіти. Альтернативою синхронної освіти стає асинхронна освіченість, пов'язана з дистанційним навчанням через інтернет та інтерактивні методи (наприклад, відеоконференції, дискусійні форуми) і не інтерактивний (наприклад, мультимедіа CD- ROM). Дистанційна освіта – це відкрита система навчання, що передбачає активне спілкування між викладачем і студентом за допомогою сучасних технологій та мультимедіа. Така форма навчання дає свободу вибору місця, часу та темпу навчання. Сучасні технології також дозволяють прямий контакт у реальному часі між викладачем та студентом через аудіо-, -відео або онлайн-конференції, незалежно від відстані, що відділяє їх. Таким чином, навчання

на відстані є однією з форм навчального процесу, що дозволяє управляти контентом розподілених груп студентів, здійснювати контроль над виконаними завданнями. Дистанційна освіта, або освіта на відстані, це метод навчання, який замість прямого контакту студент-викладач вводить непрямий контакт, який допомагає навчитися покладатися, насамперед, на самоосвіту з елементами самоконтролю. Кожен учасник цього процесу ставить перед собою мету освіти, адаптовану до потреб, умов і режиму його життя[2,с.169].

У Польщі дистанційне навчання діє більше двохсот років. Вже у 1776 році в університеті Кракова були спроби лекцій, які містили не університетські методи дистанційного навчання. На сьогодні, попит на цей вид освіти міститься в Законі про вищу освіту ст. 164, пункт. 3, в ньому вказано, що навчання студента також може здійснюватися з використанням методів і методик дистанційного навчання[5, с.164].

*Охарактеризуймо в чому ж полягає привабливість дистанційної освіти, зокрема:*

*Гнучкість:* учні, студенти, слухачі, що одержують дистанційну освіту, в основному не відвідують регулярних занять, а навчаються у зручний для себе час та у зручному місці.

*Модульність:* в основу програми дистанційної освіти покладається модульний принцип. Кожен окремих курс створює цілісне уявлення про окрему предметну область, що дозволяє з переліку незалежних курсів модулів сформувати навчальну програму, що відповідає індивідуальним чи груповим потребам.

*Паралельність:* навчання здійснюється одночасно з професійною діяльністю (або з навчанням за іншим напрямом), тобто без відриву від виробництва або іншого виду діяльності.

*Велика аудиторія:* одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації великої кількості учнів, студентів та слухачів, спілкування за допомогою телекомунікаційного зв'язку студентів між собою та з викладачами.

*Економічність:* ефективне використання навчальних площ та технічних засобів, концентроване і уніфіковане подання інформації, використання і розвиток комп'ютерного моделювання повинні знизити витрати на підготовку фахівців.

*Технологічність:* використання в навчальному процесі нових досягнень інформаційних технологій, що сприяють входженню людини у світовий інформаційний простір.

*Соціальна рівність:* рівні можливості одержання освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я і соціального статусу.

*Інтернаціональність:* можливість одержати освіту у навчальних закладах іноземних держав, не виїжджаючи зі своєї країни та надавати освітні послуги іноземним громадянам і співвітчизникам, що проживають за кордоном.

*Нова роль викладача:* дистанційна освіта розширює і оновлює роль викладача, робить його наставником-консультантом, який повинен координувати пізнавальний процес, постійно удосконалювати ті курси, які він викладає, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій.

*Позитивний вплив на студента (учня, слухача):* підвищення творчого та інтелектуального потенціалу людини, що одержує дистанційну освіту, за рахунок самоорганізації, прагнення до знань, використання сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій, вміння самостійно приймати відповідальні рішення.

*Якість:* якість дистанційної освіти не поступається якості очної форми навчання, оскільки для підготовки дидактичних засобів залучається найкращий професорсько-викладацький склад і використовуються найсучасніші навчально-методичні матеріали; передбачається введення спеціалізованого контролю якості дистанційної освіти на відповідність її освітнім стандартам[4,с.218-220].

Вищі школи використовують і включають у свої освітні програми різні форми дистанційного навчання. Як приклад назвемо деякі з них:

1. Дослідження прямі (асинхронні) – при асинхронному навчанні відповідальність за проходження курсу, читання літератури і т.п. цілком лягає на плечі студентів. Викладач/тренер/тьютор залишається «За кадром», про те з'являється перевага self-paced learning, коли є змога проходити курс у зручний йому час і в тому режимі, в якому комфортно особисто йому. Якщо виникає потреба в допомозі, існує спеціальна функція асинхронного контакту з викладачем по електронній пошті або на голосову пошту. Подкасти - це один різновид технологій асинхронного навчання. Подкастинг (від англ. Podcasting - похідне від слів iPod, популярного mp3-плеєра від Apple і broadcasting, що означає широкомовлення) являє собою новий формат розповсюдження аудіо-та відеоконтенту через інтернет. Подкасти, як і аудіокниги, зручно слухати в машині, в метро, під час ранкової пробіжки.

Подкасти можуть використовуватися як з метою індивідуального навчання, виконання вказівок викладача та задоволенню особистих потреб.

2. Навчання за вказівкою вчителя (синхронний тип викладання, навчання в режимі реального часу) – синхронне електронне навчання передбачає взаємодію викладача/тренера/тьютора з аудиторією

в режимі реального часу. Викладач має можливість оцінювати реакцію студентів, розуміти їхні потреби, реагувати на них: відповідати на запитання, підбирати темп, зручний для групи, стежити за залученням якого навчають у процесі і «повертати» його в групу при необхідності.

3. Навчання в малих групах - стиль спільного навчання студентів у невеликих групах. Навчання, в цьому випадку, може містити як формат реального часу або спілкування за допомогою електронної пошти, аудіо- та відео зв'язку[3,с.207].

Вищі школи Польщі, приймаючи проблему модернізації освіти часто вирішують побудувати форми змішаного навчання, що складаються зі звичної традиційної форми навчання в поєднанні з формою в електронному вигляді. Прикладами є матеріали для дистанційного навчання, за допомогою яких студенти можуть розширити свої знання в час, який сам обере студент. З іншого боку, програми дослідження на відстані є елементами традиційних прямих контактів між студентом і викладачем, наприклад у вигляді обов'язкових консультацій, лабораторних робіт, іспитів.

На сучасному етапі польські університети створюють центри для навчання на відстані, які передбачають собою широкий спектр можливостей, пропонувані дистанційним навчанням з використанням сучасних інформаційних і комунікаційних технологій. Прикладами є: Центр дистанційного навчання у Варшавському технологічному університеті, центр відкритої і мультимедіа освіти Варшавського університету, центр дистанційних технологій навчання, університет Сілезії, департамент нових методів навчання університету Лодзі, лабораторія дистанційного навчання технічного університету Вроцлава. В університеті Варшави було створено наукове товариство «Освіта Web». Основними цілями товариства є:

- сприяння розвитку науки і освіти в Польщі, з особливим акцентом на дистанційне навчання;
- просування ідеї інформаційного суспільства та розвитку протягом усього життя;
- просування наукового підходу до розробки веб-сайті освіти;
- співпраця між установами для забезпечення розвитку електронної освіти;
- пошук нових методів застосування дистанційної освіти, в тому числі в співпраці з промисловістю, економікою, медициною;
- проведення аналізу процесів, що відбуваються в суспільстві за допомогою електронного навчання та їх використання для подальшого соціально-економічного розвитку;
- популяризувати використання веб-додатків.

Польське наукове товариство «Освіта Web» має намір переслідувати цілі, насамперед, через вивчення явищ, пов'язаних з освітою і соціальними змінами. Ця форма освіти в собі несе:

- науковий аналіз ситуації електронної освіти в Польщі та оцінки перспектив і можливостей для його подальшого розвитку; розробка стандартів на сайті освіти та його популяризації;
- організація спільної платформи для освітніх установ, що використовуються в Інтернеті;
- організація конференцій, семінарів та практикумів;
- публікаційна діяльність, що передбачає просування сайту освіти за межами країни, в тому числі з використанням інформаційно-просвітницької діяльності з Польщі[2,с.169-172].

Дистанційна освіта в порівнянні з традиційними формами навчання, має свої переваги і недоліки. Переваги можуть включати, насамперед, можливість навчання зручному для студента місці та часі, завдяки чому, скорочення витрат на транспорт, проживання, заощадження часу. З відміною бар'єрів часу і простору, ця форма навчання є доступною для багатьох людей з обмеженими можливостями, для тих кому доступ до університету з суб'єктивних чи об'єктивних причин неможливий. Крім того, процес дистанційного навчання відбувається в звичному середовищі для студента, що робить його вільним від стресів, зовнішніх негативних чинників. Велику роль відіграє самодисципліна і впевненість у своїх силах, формування організаційних навичок. Проте, є й мінуси і обмеження в процесі дистанційного навчання, а саме:

- аналіз мультимедіа та гіпермедіа дидактичних матеріалів та форм спілкування з іншими студентами і викладачем;
- складність організації освітнього процесу: робота в групі, наочність, користування бібліотекою;
- відділення від колективу, обмеженість соціальних зв'язків, мотивації;
- нездатність виконувати лабораторні, науково-дослідні роботи;
- відсутні або дуже дорогі прикладні комп'ютерні програми, необхідні для підтримки WEB-сайтів і інформаційних ресурсів, адміністрування процесів дистанційного навчання тощо;
- інтернет містить багато цікавого, не обов'язково пов'язаного з освітою;
- необхідність до самостійності навчання та самоконтролю.
- викликає побоювання визнання легітимності, виданого по закінченні дистанційного навчання диплома стосовно дипломів отриманих у результаті інших форм навчання;
- як забезпечити умови контролю й об'єктивність оцінки знань студентів або слухачів курсів через мережу інтернет;

- відсутність особистого контакту викладача зі студентом. Ніяка, нехай навіть сама сучасна система або машина, не замінить особистості викладача[2,с.173].

Висновок. Дослідження ринку дистанційного навчання говорять про те, що темпи його росту досить високі, а на Заході він оцінюється мільярдами доларів. Таким чином, сучасні вищі школи діють у середовищі, що змушує шукати нові шляхи для вдосконалення та розвитку освіти, конкурентоспроможності на європейському ринку освіти. Це дозволить значно збільшити прибуток навчального закладу, вирішить проблему нестачі аудиторій, допоможе вирішити кадрове питання, тому що, використовуючи відеоконференції, читати лекції зможуть професори навчальних закладів з інших міст і навіть закордонних країн. Завдяки дистанційному навчанню слухачі зможуть об'єднати навчання і роботу, відпадають проблеми проживання і харчування в чужому місті, скорочуються матеріальні витрати на проїзд до місця навчання. Інваліди і люди, що за різних причин не можуть пересуватися мають можливість одержати навчання. Навчаючись на дистанційних курсах студент підвищує свій інтелектуальний і творчий потенціал, учитися самостійно приймати рішення.

Динамічний розвиток технології та їх впровадження до системи освіти не тільки принесе великі можливості, а й викличе необхідність зламати бар'єри інтелектуальної та соціальної свідомості. Це говорить про те, що дистанційне навчання не є заміною для традиційного способу викладання, а являє собою привабливий спосіб отримати освіту, враховуючи індивідуальні можливості та потреби кожного суб'єкта освітнього простору.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Юшшук Ц. Освіта на відстані. Кодифікація концепцій, правил і процесів / Ц. Юшшук. – Торунь, 2003. – С. 85-86
2. Пльота-Олірчук М. Розвиток нових форм вищої освіти - виклики і можливості для польських університетів / М. Пльота-Олірчук // Маркетинг вищих шкіл / [під ред. Г. Новачика, М. Коласінські]. – Познань, 2004. – С. 169-171
3. Осташевська А. Суперечки навколо тлумачення якості освіти у вищих навчальних закладах / А. Осташевська // Маркетинг вищих шкіл/[під ред. Г. Новачика, М. Коласінські]. – Познань, 2004. – С. 207-209
4. Зетер П. Процес оцінки якості обслуговування вищої освіти з точки зору студента / П. Зетер// Маркетинг вищих шкіл / [під ред. Г. Новачика, М. Коласінські]. – Познань, 2004. – С. 218- 220
5. Закон «Про вищу освіту» від 27 липня 2005 // Офіційний вісник. – 2005. – № 164. – пункт. У 1365 .

#### CITED LITERATURE

1. Usxuk C. Education at a distance. Codification of concepts, rules and processes / C. Usxuk. – Torun, 2003. – P. 85-86.
2. Pluta-Archy M. Development of new forms of higher education - challenges and opportunities for Polish universities / M. Pluta-Archy // Marketing high schools / [as amended, Kovacica, M. Colossi]. – Poznan, 2004. – P. 169-171.
3. Ostaszewska A. Disputes over the interpretation of the quality of education in higher educational institutions / A. Ostaszewska // Marketing high schools / [as amended, Kovacica, M. Colossi]. – Poznan, 2004. – P. 207-209.
4. Zeller P. the Process of assessing quality in higher education from the point of view of a student / P. Zeller // Marketing high schools / [as amended, Kovacica, M. Colossi]. – Poznan, 2004. – P. 218 – 220.
5. Law «On Higher Education» from 27 July 2005 // Official Gazette. – 2005. – № 164. – para. In 1365 .

УДК 37.018.1(510)

## ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТИВНОСТІ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ КОМПОНЕНТ КОНТЕКСТНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ (НА ПРИКЛАДІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ СИСТЕМИ ДЕРЖАВНОГО ПІКЛУВАННЯ ПРО ДІТЕЙ-СИРИТ В КНР)

**Л.С. КАЛАШНИК**

*Дана стаття присвячена актуальним питанням сучасної педагогічної науки – підвищенню рівня соціальної адаптивності молодого фахівця. В умовах глобалізації освітнього простору, наявності у молодих людей можливостей працевлаштування за кордоном соціальна адаптивність (здатність до швидкої адаптації у новому суспільстві) стає однією з вимог, які висуваються до фахівця. Система освіти КНР накопичила певний досвід з означеного питання, який у вітчизняній літературі репрезентується вперше.*

**Ключові слова:** соціальна адаптивність, здатність до адаптації, система освіти, КНР, система державного піклування.

**Постановка проблеми.** Зміна зовнішніх факторів життя веде до зміни внутрішнього світу людини і навпаки. Низький ступінь соціальної адаптованості веде за собою виникнення у людини внутрішнього конфлікту, загострення емоційного фону, що нерідко призводить до психічних і фізичних захворювань, неадекватних проявів, суїцидів. Реалії сьогодення обумовлюють необхідність розширення базових вимог, які висуваються до сучасного спеціаліста: разом з його фаховою підготовкою, гостро стоїть питання про психологічну готовність спеціаліста до виконання своїх обов'язків, підвищення рівня його стресоопору, пристосування до нових реалій (як соціального, так і економічного, географічного та культурологічного характеру), тобто питання про підвищення рівня соціальної адаптивності молоді людини.

**Метою** даної статті є репрезентувати досвід системи освіти КНР щодо підвищення рівня соціальної адаптивності молодих спеціалістів на прикладі майбутніх спеціалістів галузі соціального піклування про дітей-сиріт в країні.

**Завданнями** статті є:

- визначити соціальну адаптивність молодих фахівців як соціокультурну проблему сучасного китайського суспільства;
- нарисово окреслити основне спрямування заходів щодо підвищення рівня адаптивності молодих спеціалістів в КНР на прикладі системи підготовки майбутніх працівників системи соціального піклування про дітей-сиріт;

**Виклад основного матеріалу.** Питання підвищення рівня соціальної адаптивності сучасного спеціаліста є досить новою для сучасної української педагогічної науки. Окремі питання, пов'язані з цією проблемою, розроблялися такими фахівцями, як І.Трубавіна (соціальна адаптивність прийомних дітей та батьків), К.Юр'єва (полікультурність як передумова соціальної адаптивності молодого фахівця), С.Чолій та С.Грабовська (соціальна адаптивність як чинник соціальної активності особистості), І.Галецька (психологічні чинники соціальної адаптивності). Цікавими для нашого дослідження є праці Л.Горюнової та О.Шпектаренко (соціальна адаптивність як складова процесу професіоналізації державних службовців), Н.Калашник (підвищення рівня соціальної адаптивності державних службовців засобами самоосвіти) тощо. Нажаль китайський досвід підвищення рівня соціальної адаптивності молодих фахівців в системі освіти дотепер не був репрезентований у вітчизняній фаховій літературі, а, отже і не піддавався аналізу.

Терміном «соціальна адаптивність» сьогодні прийнято називати здатність людини до швидкої соціальної адаптації та соціалізації у нових обставинах. Слід зазначити, що трактування понять «соціальна адаптація» та «соціалізація» в різняться в українській та китайській фаховій педагогічній літературі. Зокрема, професор Ван Ітао (голова Інституту соціальної адаптації людей з особливими потребами, що діє при університеті Шучжень, пров.Чжецзян, м.Ханьчжоу) трактує соціалізацію як «сприйняття людиною соціальних норм даного суспільства як єдино вірних і таких, що не викликають сумніву» [2, с.27]. Головний науковий співробітник Пекінського Центру соціальних досліджень доцент Го Ліцзюнь, доповнюючи постулат проф.Ван Ітао, зокрема відстоює думку, що соціалізація людини відбувається в дитячому та юнацькому віці. Всі інші зміни поглядів людини обумовлюються наявністю у людини внутрішнього конфлікту інтересів і є компромісом між загальноприйнятими нормами поведінки і соціальною картиною світу конкретної особистості (соціальної адаптацією) [цит. за 3, с.91]

Українські фахівці зокрема визначають, що соціалізація - це процес засвоєння дитиною соціального досвіду, системи соціальних зв'язків і відносин. Вона передбачає активну участь самої людини в освоєнні культури людських відносин, системи соціальних ролей, необхідних для успішної самостійного життя, і здійснюється як в умовах стихійного взаємодії людини з навколишнім середовищем, так і в процесі цілеспрямованого виховання [1, с.376]. Варіативним залишається понятійний апарат даного процесу, який може включати в себе як трактування загального поняття соціалізації та синонімічного йому поняття соціальної адаптації, так і характеристики даного процесу за складовими (соціалізація трудова, громадська, особистісна, сімейна, екологічна тощо)

Соціальна адаптація та соціалізація - це взаємний процес досягнення рівноваги між людиною і суспільством: з одного боку існують відносини між особистістю і соціальним середовищем (відносини ієрархічні, в яких людина повинна адаптуватися до соціальних умов, що постійно змінюються, до прийнятих в даному суспільстві соціальних і поведінкових норм), з іншого боку - відносини між компонентами соціального середовища (держава, суспільство, сім'я, людина, виробничий колектив тощо), де кожен з вище перелічених компонентів є рівним і всі зміни відбуваються в горизонталі.

Сьогодні питання підвищення соціальної адаптивності молодих фахівців є дуже важливими для Китаю. У зв'язку з активними міграційними процесами всередині країни, які обумовлені виробничим бумом з одного боку та державними проектами щодо залучення фахівців для роботи і життя в економічно нерозвинених і відсталіх регіонах країни, Китай зіткнувся з необхідністю вирішення проблеми низького рівня соціальної адаптованості випускників закладів освіти, зокрема і фахівців в галузі соціального піклування про окремі категорії населення. На практиці окреслена проблема, з одного боку, має форму неприйняття «чужаків» місцевими громадами в сільських районах і призводить до їх ізоляції та самоізоляції, бойкотуванню роботи та ініціатив «прийшлих», а з іншого – веде до відтоку висококласних фахівців з числа тих, хто приїхав за державними програмами та ініціативами. В якості головної причини такого становища сьогодні китайські ЗМІ сьогодні називають психологічних дисконформ переселенців і труднощі в адаптації до місцевого товариства (як і місцевої громади до «нових» людей). Все це, на думку китайського уряду, гальмує державні програми з подолання бідності та підвищення рівня життя населення на селі.

Освітня система КНР приділяє велику увагу питанням підвищення соціальної адаптивності населення, справедливо вдаючи, що висока здатність до швидкої адаптації до наявних реалій є

запорукою конкурентоспроможності молодих фахівців на ринку праці. Для цих цілей в навчальних закладах країни всіх рівнів впроваджуються спеціальні курси та тренінгові заняття, які мають форму лекцій, бесід-роз'яснень. Подібні заходи також проходять і на виробництвах. Власники приватного бізнесу всіляко стимулюються до впровадження подібних практик для своїх співробітників на робочих місцях. Робота з підвищення соціальної адаптивності молодих фахівців в системі освіти КНР проходить за наступними напрямками:

**Розуміння навколишнього середовища.** Основним постулатом є те, що для того, щоб розуміти, як адаптуватися до нових життєвих умов, людина повинна розуміти, що відбувається з навколишнім середовищем, які відбуваються якісні зміни навколишнього середовища в глобальному масштабі і на локальному рівні, які є відмінності природних та екологічних умов життя даного регіону і чим вони відрізняються від тих умов, в яких людина виросла. У Китаї досить популярні громадські програми (як правило, вони ініціюються муніципальною владою або самі жителями) з прибирання власного міста/двору, роздільного викиду сміття, висадки молодих дерев. На підприємствах, у навчальних закладах широко обговорюються екологічні проблеми, проводяться лекції та дискусії. Трудові колективи відраховують частину зароблених грошей в якості екологічного податку, гроші від якого також йдуть і на організацію парків, державні програми по збереженню рідкісних тварин тощо. ЗМІ постійно звертають увагу людей на досягнення КНР в галузі екологічної безпеки, а також випадки запобігання контрабанди тварин, незаконної вирубки лісу;

**Взаємовідносини з іншими.** Основні принципи взаємовідносин в китайському суспільстві (як між суспільством і окремою особистістю, так і між людьми) були сформульовані ще мислителями глибокої давнини і знайшли своє відображення в китайській «політиці обличчя». У більш сучасному варіанті в тезовому формулюванні вони прозвучали в промовах Мао Цзедуну: «Суворість до себе і м'якість по відношенню до інших». Мао сформулював основні «вимоги» до особистості сучасної людини: кожен повинен бути позитивним, активним, відданим колективу, чесним до себе і до інших. Також частиною даного напрямку роботи з підвищення адаптивності молодих фахівців зокрема системи соціального піклування є роз'яснювальна робота, яка знайомить людей із звичаями і традиціями представників інших національностей, які населяють Китай, прищеплення слухачам поваги до представника будь-якої національності, підкреслюючи що «всі національності КНР є рівними і вносять свій рівний внесок в розвиток країни». Даний напрямок роботи є особливо важливим для майбутніх фахівців системи соціального піклування про дітей-сиріт, оскільки, внаслідок особливостей розташування закладів державної опіки про дітей-сиріт, вони мають працювати здебільшого в сільських регіонах, місцях компактного проживання національних меншин, економічно занедбаних та територіально віддалених районах країни.

**Розвиток власних позитивних якостей особистості.** Характер людини, темперамент, виховання та інші характеристики особистості впливають на якість людських відносин і ступінь адаптивності людини. Традиційно китайське суспільство вітало в людині прояв таких якостей, як доброзичливість, чесність, милосердя, здатність розуміти інших, комунікабельність, живий розум, увага до людей; нелюдимість, упертість, дурість, жорстокість, підозрілість, зазнайство засуджувалися і висміювалися як у старовину, так і в сучасному суспільстві. Сучасна система освіти в Китаї націлює своїх студентів на розвиток позитивного мислення і ставлення до життя, вчить розраховувати на власні сили, поважати суспільство і людину як частину суспільства і виробничого колективу.

**Об'єктивна оцінка реальності і власної особистості.** Основною тезою даного напрямку практичної роботи з молодими фахівцями є те, що мрії людини та її очікування повинні мати під собою реальну базу. Априорі нездійсненні мрії, недосяжні результати несуть розчарування і негативно відбиваються як на самій особистості, так і на її взаєминах з оточуючими. Адекватно оцінені власні можливості допомагають людині отримати визнання оточуючих, домогтися успіху, підвищити власну самооцінку.

Для досягнення позитивних результатів у галузі об'єктивного самооцінювання та побудови адекватних взаємин з іншими, що є ознакою високого рівня соціальної адаптивності, китайські психологи і педагоги виділяють 3 аспекти діяльності:

- в галузі самосвідомості: самоспостереження і самооцінка ;
- в галузі емоційного стану: само-переживання і самовідношення ;
- в галузі самоврядування: самоконтроль, самовиховання, самостимулювання, самомотивація, прагнення до самовдосконалення.

У середніх (починаючи з 8го класу) і вищих навчальних закладах учні кожен семестр мають заповнювати анкети, оцінюючи себе і анонімно оцінюючи своїх однокласників. Дані анкет обробляються і результати обговорюються з учнями. Основним критерієм визначення рівня соціалізованості учня і показником ступеня його інтегрованості в колектив є відсоток збігу оцінок, які учень / студент собі поставив сам, і йому виставили однокласники / одногрупники: чим відсоток вище - тим більше соціально адаптованим вважається даний учень.

Також в обов'язки вчителя-вихователя (аналог класного керівника чи куратора) входить оцінювати динаміку виправлень конкретного учня (або її відсутність), допомагати йому долати власні психологічні та поведінкові бар'єри. Слід зазначити, що даний вид роботи з молоддю, хоча і вважається прогресивним, використовується переважно у вищих навчальних закладах та зразково-показових школах. Подібне анкетування проходять також вчителі та викладачі як державні службовці при підвищенні категорії. Результати «перевірки особи» кандидата на більш високу посаду (категорію, звання тощо) складають 30 % від процедури прийняття позитивного рішення з даного питання.

**Висновки.** Китайська психолого-педагогічна практика сьогодні приділяє значну увагу підвищенню рівня соціальної адаптивності молодих фахівців, вбачаючи це запорукою забезпечення кваліфікованими кадрами усіх без винятку регіонів країни. Досвід КНР з означеного питання може бути корисним для України за умов його всебічного вивчення та адаптування до вітчизняних реалій та потреб.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Соціологічна енциклопедія / [укладач В.Г. Городяненко]. – К.: Академвидав., 2008. – 456 с.
2. 王一桃.农村教育与社会流动. – 杭州: Social Sciences Academic Press, 2008. – 288 p. (Ван І. Освіта у сільських районах та соціальна мобільність населення: дослідження у Інсян / Ітао Ван. – Ханьчжоу, Social Sciences Academic Press, 2008. – 288 с.)
3. 班华. 再论心理—道德教育. - 南京师范大学道德教育研究所, 2010. – 89 p. (Пан Х. Докладніше про психологію морального виховання / Хуа Пан; Ін-т морального виховання нанкінського педагогічного університету, 2010. – 89 с.)
4. 杨彦平, 金瑜.中学生社会适应量表的编制 // 心理发展与教育. – 2007. – № 4.– p.106-114 (Ян Янпин, Тин Ю. Развитие школьников: аспект социальной адаптации // Психологическое развитие и образование. – 2007. – № 4. – С.106-114)
5. 社会学概论新修 (第三版) - 郑杭生 主编. - 中国人民大学出版社. – 2012. – 516 p. (Введение в социологию (издание третье) – под ред. Чжен Ханьшен. – Изд-во: Китай Жэньминь University Press, -2012. – 516 с.)
6. 才源源. 心理健康的社会适应性标准 . 人民教育出版社 . 2012-129 p. (Цай Юаньюан. Социальная адаптивность как показатель психического здоровья личности. - Изд-во: Китай Жэньминь University Press, 2012. – 129 с.)

#### CITED LITERATURE

1. Sociological Encyclopedia / [compiled by V.G. Gorodyanenko]. – Kyiv: Akademvydav, 2008. – 456 p. [in Ukrainian]
2. 王一桃.农村教育与社会流动. – 杭州: Social Sciences Academic Press, 2008. – 288 p. Wan Yi. Van I. Education in rural areas and social mobility: a study in Insyan / Ytao Wan. – Hangzhou, Social Sciences Academic Press, 2008. – 288 p.
3. 班华. 再论心理—道德教育. - 南京师范大学道德教育研究所, 2010. – 89 p. (Pan H. More information about the Psychology of moral education / Hua Pan. – Institute of moral education nankinskoho Pedagogical University, 2010. – 89 p.)
4. 杨彦平, 金瑜.中学生社会适应量表的编制 // 心理发展与教育. – 2007. - № 4.– p.106-114 (Yan Yanpin, Tin Yu. Development of pupils: the aspect of social adaptation // Psychological Development and Education. – 2007. – № 4. –P.106-114)
5. 社会学概论新修 (第三版) - 郑杭生 主编. - 中国人民大学出版社. – 2012. – 516 p. (Introduction to Sociology (Third Edition) – ed. Zhen Hanshen. – Publ.h.: China Renmin University Press, 2012. – 516 p.)
6. 才源源. 心理健康的社会适应性标准 . - 人民教育出版社 . 2012-129 p. (Cai Yuanyuan. Social adaptability as an indicator of mental health of individuals. - Publ.h.: China Zhenmin University Press, 2012. – 129 p.)

УДК 372.542

## СТАНДАРТИЗАЦІЯ МОВНОГО РЕПЕРТУАРУ В ШКІЛЬНІЙ ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ ШВЕЙЦАРІЇ /90-ТІ РР. ХХ СТ. – 10-ТІ РР. ХХІ СТ./

Л.Є. КУПЧИК

*Стаття висвітлює лінгвістичну ситуацію у різних частинах Швейцарії та аналізує її вплив на формування шкільної іншомовної пропозиції. Проаналізовано зміст проведених у зазначений період реформ в іншомовній освіті, викликаних сучасними потребами глобалізованого суспільства та визначено, що вивчення двох іноземних мов з початкової школи є реальною і необхідною сучасного суспільства, що, в свою чергу, зумовлює винесення змін у дидактичні і методологічні підходи до викладання іноземних мов.*

**Ключові слова:** шкільна іншомовна освіта, загальна мовна концепція, рекомендації, комунікативні вміння, компетенція, реформа, стандартизація.

**Постановка проблеми.** Мовний спектр Швейцарії досить неоднорідний. Мова навчання у школі визначається за територіальним принципом, оскільки кожний кантон має свою власну шкільну систему і користується відносною свободою у виборі мов, які пропонують на кожному етапі навчання. Розташування Швейцарії в центрі Європи передбачає вільне пересування людей, що означає для випускників швейцарських шкіл як перспективи у професійній кар'єрі, так і певні труднощі. Адже хто хоче бути успішним у кар'єрі, потребує ґрунтовних знань іноземних мов, база для яких закладається ще у ранньому дитячому віці. Тому, у Швейцарії постало питання стандартизації змісту шкільної іншомовної освіти та визначення принципів формування іншомовної пропозиції в різних у мовному плані неоднорідних частинах країни, щоб не залишатися ізольованою частиною у Європі та світі.

**Дослідженню** проблеми стандартизації, реформування і модернізації змісту шкільної мовної і іншомовної політики і освіти країн Європи присвячено роботи ряду вітчизняних, як М. Тадеєвої (країни-члени Ради Європи), Л. Мовчан (Швеція), В. Гаманюк (Німеччина) і ін.; та зарубіжних лінгвістів, методистів та педагогів І. Лис (I. Lys), Г. Людді (G. Lüdi), Г. Шнайдер (G. Schneider),



Ю. Штресслер (J. Strässler), С. Вокуш (S. Wokusch) і ін. Значна кількість досліджень з даної проблематики свідчить про її надзвичайну важливість та актуальність. Оскільки вивчення зарубіжного досвіду допомагає реалізувати реформу вітчизняної іншомовної освіти, доречним буде аналіз реформ, щодо стандартизації змісту освіти з іноземних мов у багатомовній Швейцарії протягом досліджуваного періоду.

**Метою статті** є охарактеризувати лінгвістичну ситуацію у чотирьох частинах Швейцарії та її вплив на формування іншомовної пропозиції для учнів початкової школи, розкрити суть проведених у 90-ті рр. XX ст. – 10-ті рр. XXI ст. реформ в іншомовній освіті Швейцарії, спрямованих на стандартизацію змісту іншомовної освіти, та продемонструвати зміни дидактичних і методологічних підходів у викладанні іноземних мов, які пов'язані зі структурними реформами у країні.

**Виклад основного матеріалу.** Європейська мовна політика працює в напрямку популяризації вивчення іноземних мов ще з середини 80-х рр. минулого століття. Вона, як зазначає М.І. Тадеєва, стимулює процеси інтеграції та інтернаціоналізації різних сфер людської діяльності. У зв'язку з цим у західноєвропейських політиків став поширеним термін «мобільність», який трактується, перш за все, як право вільного пересування і спільного проживання, як право бути вільним в отриманні професійної освіти не тільки в своїй країні, але й в сусідніх державах, як здібність людини до адаптації і проживання в сучасних умовах в мультикультурному середовищі, як вміння налагоджувати контакти з носіями мови, як здатність переборювати труднощі, які виникають при контакті з чужою культурою і її носіями, і як уміння виявляти толерантність до чужої культури [1, с. 69 – 70]. Хто вивчає мови, стає відкритим для інших людей та розвиває розуміння і толерантність по відношенню до інших культур і поглядів, що є вирішальним вмінням у світі, якому загрожують етнічні конфлікти. Європейська політика також передбачає багатомовність її громадян і раннє вивчення іноземних мов, оскільки у професійному житті все більш важливими стають комунікативні іншомовні вміння. Прийнятий Європейською Комісією 24 липня 2003 р. план дій визначає володіння декількома мовами, згідно якого європейці поряд з рідною мовою повинні розмовляти ще щонайменше двома іноземними, а вивчення мов потрібно розпочинати у дитячому віці. При цьому підтверджено, що англійської мови як *lingua franca* не є достатньо [3].

Швейцарія не є членом Європейського Союзу, але входить до ряду європейських інституцій. Географічне розташування країни у самому центрі Європи спонукає її також реагувати на зміни, що відбуваються у Європі. Не виключенням є іншомовна освіта. Проте, щоб здійснити аналіз реформ у цій європейській країні, потрібно вивчити мовну ситуацію, яка є надзвичайно неоднорідною. Швейцарія складається з 26 кантонів і напівкантонів, які за мовним принципом можна об'єднати у чотири частини: німецько-, франко-, італо- і ретороманомовну общини.

Німецькомовна община Швейцарії нараховує 65,6% жителів країни, і її мовна ситуація, на відміну від Німеччини й Австрії, вирізняється значним використанням діалектів, які заповнили практично усі сторони життя. Як зазначає Ю. Штресслер, німецькомовні швейцарці не розмовляють між собою стандартною німецькою мовою, незалежно від контексту чи ситуації. Стандартна німецька мова використовується лише як письмова форма і як мова публічних лекцій, семінарів і навчання, включаючи деякі програми на телебаченні і радіо. Таким чином, досить дивно використовувати поняття «стандартна мова», якщо це не є стандартом взагалі [8, с. 955]. А швейцарський варіант німецької мови (*Schwyzerdütsch*) є щось на кшталт штучної назви на позначення більше 30 різних варіантів діалекту, якими послуговуються у Швейцарії, хоча вони не є надзвичайно відмінними між собою, щоб утруднювати спілкування. Проте різниця між стандартним варіантом німецької мови і діалектами є вагомим, що практично унеможлиблює усне спілкування. Ці відмінності знаходимо як у фонетиці, лексиці, так і в морфології та синтаксисі. Як приклад можна назвати, що усі швейцарські діалекти мають лише два часи (*Präsens* і *Perfekt*), а деякі лексеми тяжіють швидше до французьких, ніж до німецьких.

Таким чином, стандартна німецька мова вважається часто першою іноземною мовою для німецькомовних швейцарців, вивчення якої відбувається поступово. Протягом першого року навчання здебільшого розмовляють діалектом, протягом другого переходять на літературну німецьку мову на когнітивних предметах, як німецька мова, іноземні мови, математика, природничі науки. Проте тексти для читання пропонують виключно на літературному варіанті німецької мови [6, с. 26]. Основною перевагою є те, що учні зустрічаються з вивченням іноземної мови на ранньому етапі свого життя. Через заняття, на яких вони вивчають стандартну німецьку мову, учні можуть розвивати стратегії навчання іноземної мови, які згодом можуть використовуватися при вивченні першої іноземної мови. Ці здобуті вміння і стратегії дозволяють вивчати іноземну мову набагато ефективніше, ніж би це було можливим, якби учні були змушені отримувати вміння на пізнішому етапі разом з новою мовою. Хоча ці вміння стосуються перед усім навчання письма.

Складною також вважається мовна ситуація у найменшій частині країни, де розмовляють ретороманською мовою. На сьогодні ретороманці складають 0,6% жителів країни і проживають у кантоні Граубюнден (*Graubünden/Grisons*), офіційними мовами якого є німецька, італійська та ретороманська. Учні у школі вчать першою писемною системою рідною мовою. Найбільшою перевагою

для жителів цього кантону є те, що на дуже ранньому етапі вони вникають у регіональний діалект швейцарського варіанту німецької мови і, не усвідомлюючи цього, знайомляться з іншою мовою. Значна кількість його жителів вважають себе двомовними, спікерами ретороманської і швейцарського варіанту німецької мови.

Жителі франко- та італомовної частин Швейцарії, де проживає 20,1% франкомовних і 4,5% італомовних громадян відповідно, не приділяють великої уваги діалекту. Для них стандартний варіант відображає вищий рівень освіти, науки, культури, аніж діалект. До того часу, коли вони починають вивчати свою першу іноземну мову у школі, вони не зустрічаються з іншим варіантом рідної мови. Хоча у сільських місцевостях південної частини кантону Тіціно (Ticino) існує велика кількість діалектів, італомовні швейцарці використовують стандартну італійську мову у комерційних і культурних цілях. Окрім того, донедавна не було жодного італомовного університету у Швейцарії (USI Università della Svizzera italiana, м. Лугано, заснований лише 1 січня 1996 р.), тому вони орієнтувалися на університети Мілану з метою отримання вищої освіти рідною мовою, або ж змушені були отримувати вищу освіту іншою державною мовою країни.

Враховуючи неоднорідність мовного ландшафту, у Швейцарії існує власна модель формування іншомовної пропозиції, оскільки завжди існувала потреба у спілкуванні жителів з різних частин країни. Питання шкільної мовної та іншомовної освіти координує Конференція міністрів освіти кантонів (Erziehungsdirektorenkonferenz - EDK), яка є генератором реформ у галузі іншомовної освіти. Ще у 1975 р. вона запропонувала кантонам структурну реформу, а також реформу змісту та методології освіти та рекомендувала усім учням Швейцарії (а не лише мовно-«обдарованим») надати можливість вивчати другу державну мову, вивчення якої розпочинати у молодшій школі не пізніше п'ятого класу, і координувати цілі, зміст, навчальні плани та підручники до завершення обов'язкового шкільного курсу. Цілі навчання базуються на вміннях, а не на знаннях. Основними цілями не є більше отримання знань формальної системи іноземної мови, а розвиток вмінь, які дозволяють учням спілкуватися з носіями іншої мови. Учні повинні навчитися слухати і розуміти, читати і розуміти, розмовляти і писати. Вони повинні здобути певні стратегії, що дозволять їм найкраще використовувати те, що вони уже знають. З цієї метою найважливішим завданням є сформувати відношення до іноземної мови і її носіїв. Учні повинні усвідомити, що мова – це не примус, а засіб, який дозволить їм познайомитися з іншими культурами, знайомитися з людьми з інших культур, з інших частин Швейцарії і з-за кордону.

Важливими є комунікативні вміння на усному та письмовому рівнях. Учні повинні усвідомити, що вони можуть і повинні спілкуватися на базі обмеженого матеріалу, яким вони послуговуються, а не лише виконувати письмові вправи формального характеру, як, напр., перекладати слова з рідної мови на іноземну, заповнювати пропуски з єдиним правильним варіантом, розігрувати готові діалоги, перекладати уривки на іноземну мову, тощо. За новою реформою наголос ставиться на усне спілкування. В межах програми національних досліджень 33 (National Research Programme 33) Г. Шнайдер (G. Schneider) і Б. Норт (B. North) [5] розробили систему комунікативних параметрів, і хоча вона передбачалася для контролю знань між обов'язковою і подальшою освітою, але їх можна використовувати і на нижчих етапах навчання.

Більше уваги приділяється також аудіюванню і читанню, оскільки говоріння можна досягнути лише тоді, коли навчишся слухати і читати. Учні повинні усвідомити різні аспекти усної і письмової мови, і що вони мають різні правила. Усна мова – це не лише акустична форма письмової мови, а вона має свої власні характерні особливості. Хоча правильне використання є однією з цілей навчання мови, усна форма є засобом викладу раніше отриманого мовного матеріалу. Учні не повинні боятися робити помилки, а повинні вчитися на своїх помилках і прогресивно вдосконалюватися. Граматика, хоч і не є найважливішим елементом, але вивчається і обговорюється, коли у ній є потреба, полегшуючи прогресивний підхід до розуміння системи мови.

Але до середини 90-х рр. минулого століття, як зазначає Г. Людї, хоч більшість кантонів прийняли ці рекомендації, відчувалося загальне незадоволення якістю компетенції з другої іноземної мови молодих поколінь. Серед причин називали, наприклад, те, що мова, якою розмовляють німецькомовні жителі Швейцарії не відповідає тій німецькій мові, яку вивчають у школі, занадто мало годин на вивчення другої державної мови, невідповідність методів і способів тестування, невідповідна підготовка вчителів [4, с. 162]. Тому необхідною була підготовка нових та перепідготовка існуючих кадрів, хоча навчання обмежалося лише навчанням вчителів молодших класів. Ще одним викликом у 90-ті рр. було поширення та присутність англійської мови як *lingua franca*, у зв'язку з чим виникло запитання чи потрібно вивчати другу державну мову, якщо можна послуговуватися англійською мовою, і що робити з тисячами дітей мігрантів, рідна мова яких не є державною мовою країни.

Оскільки започаткована у середині 70-х рр. минулого століття реформа не давала відповіді на ці запитання, Конференція міністрів освіти кантонів (EDK) у 1998 р. розробила Загальну мовну концепцію (Gesamtsprachenkonzept), згідно якої метою навчання мов у базовій школі є не гарантувати професійність у різних мовах, а дати поштовх для подальших вдосконалень мовленнєвої компетенції кожного учня. Учні повинні отримати базові знання, які можна відразу ж використовувати, і які можна автоматично

розвивати для власних потреб. Основною метою навчання іноземних мов є гарантувати компетенцію, яка дозволить кожному випускнику школи її вдосконалювати у певній мові або вивчати нову мову за необхідністю. Ця концепція базується на соціолінгвістичному, педагогічному і політичному аналізі ситуації та враховує наступні чинники:

- здатність чітко висловлювати хід думки, детально аргументувати і передавати ідеї у мовному плані є вирішальним як для культурного і політичного життя, так і для подальшого формування думок;
- мовна і культурна різноманітність належить до важливої історичної спадщини Швейцарії і всієї Європи. Її плекання і збереження є вираженою метою швейцарської і європейської політики;
- через численні міграційні процеси та поширення приватного туризму на сьогодні історична чотиримовна Швейцарія стала багатомовною;
- знання мов сусідів та партнерів уможливають не лише спілкування, що виходить за межі власних кордонів, але й робить особливий внесок у взаєморозуміння і толерантність по відношенню до інших культур;
- знання мов стають все більш важливими як додаткова професійна кваліфікація у світі, який визначається мобільністю і глобалізованістю;
- навчання іноземних мов має важливе освітньо-політичне значення в рамках державного громадянського виховання;
- під час базового навчання у школі потрібно закласти основу формування іншомовної компетенції школярів. Базуючись на існуючих одно- та багатомовних компетенціях, потрібно розвивати мовний репертуар учнів без підвищення загального навантаження в рамках функціональної багатомовності [2].

Реформа іншомовної освіти викликала жваве обговорення у лінгвістичних, педагогічних і культурно-політичних колах суспільства. Тому, базуючись на інтересах кантонів і спротиві стосовно кількості й послідовності виучуваних мов, Конференція міністрів освіти кантонів (EDK) у 2004 р. запропонувала компромісне рішення: запровадження першої іноземної мови повинно розпочатися не пізніше як з третього класу (до 2010 р.), другої іноземної мови – не пізніше як з п'ятого класу початкової школи (до 2012). Послідовність виучуваних мов визначають кантони, проте учні повинні досягнути однакового рівня здобутих компетенцій в аудіюванні, читанні, письмі і усному мовленні з обох мов. Крім того, учні повинні мати можливість вивчати третю іноземну мову за власним бажанням, починаючи з сьомого року навчання у школі [7]. Учні також повинні мати можливість брати участь у різних програмах обміну, а вчителі, для того, щоб досягнути функціональної багатомовності, запроваджувати інтегративну іншомовну дидактику, яка передбачає, з однієї сторони, інтеграцію виучуваних мов і культур, з іншої - інтеграцію іноземних мов та змісту немовних предметів [9, с. 169], і використовувати, просувати та розробляти різні альтернативні методики навчання для удосконалення навчального процесу.

**Висновки.** Як бачимо, неоднорідність мовного ландшафту Швейцарії та інтенсивне використання діалекту у деяких її частинах впливають на формування шкільної іншомовної освіти, оскільки мова навчання різниться залежно від того, у якій частині країни ця школа розташована. Хоча Швейцарія не є членом Європейського Союзу, проте Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти впливають на зміни у навчальних планах з іноземних мов її шкіл. Так, запровадження вивчення двох іноземних мов стало реальністю, що призвело до внесення змін в іншомовну дидактику, спричинило необхідність розробки нових підручників з іноземної мови та підготовки або перепідготовки вчительських кадрів. Глобалізаційні процеси сучасного мобільного суспільства стимулюють обов'язкове вивчення англійської мови, що також знайшло своє відображення у шкільних навчальних планах Швейцарії. У подальших дослідженнях варто було б провести детальний аналіз навчальних планів та підручників з іноземних мов з метою вивчення тематичного наповнення та ознайомлення з методиками викладання першої та другої іноземної мови.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Тадеєва М.І. Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи / М. І. Тадеєва. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. – 432 с.
2. Gesamtsprachenkonzept: EDK (Schweiz, Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren). Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht [...] der Expertengruppe „Gesamtsprachenkonzept“ [Електронний ресурс]. – Bern, 1998. – Режим доступу: [http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Konzept\\_kurz.html](http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Konzept_kurz.html)
3. Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 – 2006 [Електронний ресурс]. – Brüssel, 2003. – 32 S. – Режим доступу: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:DE:PDF>
4. Lüdi, G. The Swiss model of plurilingual communication / Georges Lüdi // Bühlig, K.&Thije, J.D. ten (eds.). Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts. Amsterdam : Benjamins, 2007. – P. 159 – 178.
5. Schneider, G. „In anderen Sprachen kann ich...“ Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit / Günther Schneider, Brian North. – Aarau : SKBF, 1999. – 43 S.
6. Siebenhaar, B. Dialekt und Hochsprache in der deutschsprachigen Schweiz / Beat Siebenhaar, Alfred Wyler. – Zürich : Pro Helvita, 1997. – 46 S.

7. Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination. Beschluss der Plenarversammlung der EDK [Електронний ресурс]. – Bern, 2004. – 9 S. – Режим доступу: [http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf)

8. Strässler, J. Languages and language learning in quadrilingual Switzerland / Jürg Strässler // *Lingvistička Ekologija: Jezični Razvoj i Višejezičnost*. – Zagreb : Društvena Istraživanja, 2001. – 56:10.6. – P. 953–975.

9. Wokusch, S. Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik [Електронний ресурс] / Susanne Wokusch, Irene Lys // *Beiträge zur Lehrerbildung*. – 2007. – 25(2). – S. 168 – 179. Режим доступу: <http://www.blz-online.ch>

#### CITED LITERATURE

1. Tadeyeva M.I. (2010), Development of the modern foreign language school education in the member states of the Council of Europe / M.I. Tadeyeva. – Ternopil : Navchalna knyha – Bogdan, 2010. – 432 p. [in Ukrainian]

2. Gesamtsprachenkonzept: EDK (Schweiz, Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren). Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht [...] der Expertengruppe „Gesamtsprachenkonzept“ [Електронний ресурс]. – Bern, 1998. – Режим доступу: [http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Konzept\\_kurz.html](http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Konzept_kurz.html)

3. Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 – 2006 [Електронний ресурс]. – Brüssel, 2003. – 32 S. – Режим доступу: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:DE:PDF>

4. Lüdi, G. (2007), The Swiss model of plurilingual communication / Georges Lüdi // Bührig, K.&Thije, J.D. ten (eds.). *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam : Benjamins. – P. 159 – 178.

5. Schneider G. (1999), „In anderen Sprachen kann ich...“ Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit / Günther Schneider, Brian North. – Aarau : SKBF. – 43 S.

6. Siebenhaar, B. (1997), Dialekt und Hochsprache in der deutschsprachigen Schweiz / Beat Siebenhaar, Alfred Wyler. – Zürich : Pro Helvetia. – 46 S.

7. Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination. Beschluss der Plenarversammlung der EDK [Електронний ресурс]. Bern, 2004. – 9 S. – Режим доступу: [http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf)

8. Strässler, J. (2001), Languages and language learning in quadrilingual Switzerland / Jürg Strässler // *Lingvistička Ekologija: Jezični Razvoj i Višejezičnost*. – Zagreb : Društvena Istraživanja. – 56:10.6. – P. 953–975.

9. Wokusch, S. (2007), Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik [Електронний ресурс] / Susanne Wokusch, Irene Lys // *Beiträge zur Lehrerbildung*. – 25(2). – S. 168 – 179. Режим доступу: <http://www.blz-online.ch>

УДК. 378.096:(480)

## ЗНАЧЕННЯ «ПЕДАГОГІЧНИХ ТРЕНУВАЛЬНИХ ШКІЛ» ПРИ УНІВЕРСИТЕТАХ ФІНЛЯНДІЇ

К.В. КОТУН

*У статті автор обґрунтовує важливість існування педагогічних тренувальних шкіл при університетах Фінляндії. Проаналізовано чотири функції педагогічних тренувальних шкіл та відмінність від звичайних шкіл. Наведено приклад взаємозв'язку між педагогічною тренувальною школою, науковим дослідженням і університетом у м.Юваскуля. Показано кількість педагогічного персоналу, студентів-стажерів та учнів в 4 педагогічних тренувальних школах та наголошено на ключових аспектах фінських педагогічних тренувальних шкіл.*

**Ключові слова:** педагогічні тренувальні школи, університет, студенти-стажери, супервізори, тьютори, класні вчителі, вчителі спеціального навчання, вчителі-предметники, педагогічна практика, Фінляндія.

**Постановка проблеми.** У процесі побудови сучасного демократичного суспільства стрімко змінюється роль учителів, їхні функції і діяльність. У міжнародних правових актах глобального характеру (документи ЮНЕСКО, Ради Європи, Організації Міжнародного Співробітництва і Розвитку, Міжнародної Організації Праці та інших) учителі XXI століття проголошуються носіями суспільних змін. Формування освітньої еліти, рівень її кваліфікації, загальної культури, духовності суттєво впливає на майбутнє будь-якої країни. Саме вчитель є головним складником у формуванні людського потенціалу держави, її конкурентоспроможності, адже базові моральні й громадянські цінності, знання майбутніх учених, медиків, інженерів, менеджерів, музикантів, конструкторів закладаються у школі.

Одним із важливих аспектів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є осмислення і врахування зміни їх функцій не тільки у школі, а й у суспільстві. Інноваційний шлях розвитку суспільства можна забезпечити лише за умови формування покоління людей, які й мислять і діють інноваційно, що вимагає уваги до загального розвитку особистості, її комунікативних здібностей, самостійності у прийнятті рішень, критичності та культури мислення, формування інформаційних і соціальних навичок.

*Мета статті* полягає у розкритті значення «педагогічних тренувальних шкіл» при університетах Фінляндії.

Відповідно до поставленої мети виділимо такі *завдання*: обґрунтувати важливість існування педагогічних тренувальних шкіл при університетах Фінляндії; проаналізувати функції педагогічних тренувальних шкіл; навести приклад взаємозв'язку між педагогічною тренувальною школою, науковим дослідженням і університетом у м.Юваскуля; показати дані про кількість педагогічного персоналу, студентів-стажерів та учнів в 4 педагогічних тренувальних школах; наголосити на ключових аспектах фінських педагогічних тренувальних шкіл.

*Вклад основного матеріалу.* У Фінляндії педагогічна підготовка, включаючи дошкільну, відбувається в університетах та в «педагогічних тренувальних школах» (*Finnish teacher training schools*). На сьогодні в Фінляндії 13 педагогічних тренувальних шкіл (Рованіємі, Оулу, Каяані, Йоенсуу, Юваскуля, Васав, Темпере, Савонлінна, Раума, Хамеєнлінна, Турку, Віккі та Хельсінкі). Перша педагогічна тренувальна школа була заснована в 1866 році в Юваскулі. Це був своєрідний розвиток від семінарських занять до коледжу з педагогічною тренувальною школою та до університету з факультетом в складі якого була педагогічна тренувальна школа, пізніше подібні школи з'явилися і в інших університетах. Формальна назва педагогічних тренувальних шкіл це – «normaalikoulu» або «нормальні школи».

«Педагогічні тренувальні школи» відіграють чотири функції. Перша полягає у забезпеченні набуття педагогічного досвіду близько 3000 студентами-стажистами в рік. Друга – це забезпечення «нагляду» або супервізора (*supervision*) і тьюторства (*tutoring*) для студентів-стажерів. Третя полягає у здійсненні дослідження та розвитку педагогічних інновацій. Четверта полягає у забезпеченні педагогічної підготовки в процесі навчання (*in-service training for teachers*). Результати таких функціонувань поєднуються з підтримкою студентів-стажерів, класних вчителів, вчителів зі спеціального навчання (*special education teacher*), вчителів-предметників із керованою педагогічною практикою, що потрібно для широкої освітньої кваліфікації. Все це відбувається у тісному взаємозв'язку з університетами.

Педагогічні тренувальні школи відображають таку ж організацію навчання як і звичайні муніципальні школи фінської системи освіти. У Фінляндії, як відомо, початкова освіта починається коли дитині виповнюється 7 років. Нагадаємо, що вчителі-початківці навчаються 3 роки в університеті для отримання ступеня бакалавра (180 ЄКТС-кредитів – *European Credit Transfer and Accumulation System points - Європейська Кредитна система перетворення і накопичення балів (ECTS)*) та ще 2 роки для отримання ступеня магістра (120 ЄКТС-кредитів), що в сумі складає 5 років навчання в університетів, тобто, отримання 300 ЄКТС-кредитів. Термін «класний вчитель» використовується для вчителів, які працюють з 1 по 6 класи початкової школи. Під час педагогічної підготовки студенти проходять педагогічну практику в педагогічних тренувальних школах і в афілійованих школах. Деякі університети мають більш ніж одну педагогічну тренувальну школу, наприклад, в університеті Хельсінкі є дві такі школи, в окрузі Вантаа та Віккі. Педагогічні тренувальні школи включають в себе початкову ланку (1-6 класи, 7-13 років) основного навчання і середню ланку (7-9 класи, 14-16 років) та вищу школу.

Педагогічні тренувальні школи трохи відрізняються від муніципальних шкіл, оскільки тільки в тренувальних школах вони тренують не тільки майбутніх учителів але й майбутніх тренерів. Педагогічні тренувальні школи мають відповідне фінансування та супервізора, що наглядає за відповідальністю та наслідками навчання. Педагогічні тренувальні школи підтримуються і доповнюються педагогічною освітою, дослідницькою діяльністю університетських факультетів освіти. Саме тому теорія і практика є невіддільними один від одного, оскільки це забезпечує автономність та високий професіоналізм майбутніх учителів.

Викладачі університету повинні навчити студентів-стажерів педагогіці, а точніше дидактиці. У фінських університетах дидактика – це ефективна підготовка у вивченні навчальних предметів, а педагогіка покликана забезпечити учнів навчатися в міру своїх здібностей без занепокоєння або осуду. Дидактика і педагогіка ґрунтуються на теорії, а в університеті викладачі забезпечують побудову студентської практики в тісному зв'язку з теорією. Викладачі керують не тільки вчителями початкового навчання, але й вчителями-предметниками, вчителями спеціального навчання та іншими. Наприклад, в педагогічній тренувальній школі Савонліни, додаткова предметна спеціальність включає дошкільне навчання, фізичне навчання, мистецьке навчання, фінську літературу та мову. Викладачі університетів керують студентами початкового навчання у практичному застосуванні предметів, дидактики і педагогічних знань взагалі. Студентами, які в майбутньому будуть вчителями-предметниками керують інші викладачі, які відносяться до відповідного відділення освіти, такі студенти проходять практику у середніх школах.

У педагогічних тренувальних школах під час керуючої практики, студенти-стажери несуть відповідальність за навчання в класі із дотриманням Національної навчальної програми для базової освіти (*National Core Curriculum for Basic Education (NCCBE)*) так як і в муніципальних школах. Педагогічна тренувальна школа підтримує студентів-стажерів в узгодженні викладацької стратегії з урахуванням навчальних нахилів і здібностей окремих учнів. Крім того, фінський підхід спонукає вчителів та студентів-стажерів рухатися з класом для підготовки навчання в подальші роки. Тому і класний керівник, і студенти-стажери будуть знати в деталях здатність кожного окремого учня з певного предмету та можливостями кращого навчання у класі без занепокоєння або осуду. Це видається більш простим завданням, проходячи практику в педагогічних тренувальних школах, ніж у муніципальних школах, тому що в класах набагато менше учнів (приблизно 10-15 учнів), а не 25 учнів, хоча за Національною фінською встановленою нормою рекомендований набір в класі 18-20 учнів.

Мета практичного досвіду викладання є підготовка практиків, які розуміють вигоду між теорією і практикою починаючи з ранніх стадій навчання. Таким чином, після практичного викладання, під час 15 хвилинної перерви між уроками завжди відбувається основна дискусія між студентами-стажерами та тренерами-вчителями, оскільки повинен забезпечуватись зворотний зв'язок з питань, дидактики та педагогіки.

Розглянемо більш детально наукове дослідження, що проводять студенти-стажери під час педагогічної практики в педагогічних тренувальних школах в м. Юваскуля. В Інституті досліджень в освіті, що розташований в м. Юваскуля, студенти-стажери виконують високо-наукове педагогічне дослідження, оскільки воно використовується як система певних даних в різних національних проектах країни. Звернемо увагу на те, що всі тьютори-вчителі мають Ph-d ступінь або навчаються в докторантурі. Взаємозв'язок між педагогічною тренувальною школою, університетом та навчальним дослідженням в Юваскулі показано на рисунку 1.



Рис.1 Взаємозв'язок між педагогічною тренувальною школою, університетом та навчальним дослідженням в м. Юваскуля

Наприклад, в педагогічній тренувальній школі в м.Саволінна для учнів крім досягнення відповідного рівня здібностей в базовій освіті, додатково відбувається забезпечення досягнення високих навичок в області текстилю, виробів ручної праці, музики і танцю. Така педагогічна тренувальна школа і пов'язаний з нею Департамент освіти спеціалізується на мистецькій освіті і наукових досліджень, що направлені на виробництво фактичних продуктів. У Фінляндії, наприклад, музика високо цінується як засіб зміцнення культурної самобутності. У базовій освіті всі учні вивчають гру на будь-якому музичному інструменті. Дослідник та науковець Бемфорд показує, що гра на музичному інструменті стимулює активну діяльність мозку і розвиває почуття культури і самобутності. Діти можуть розвивати свої знання та навички у 88 музичних школах, а також навчатися в певних суспільних групах, церквах і приватних фондах, всі вони фінансуються центральним урядом, муніципалітетами та батьками.

Педагогічні тренувальні школи також варіюються в курсах, що пропонуються. Наприклад, в м.Тампере «normaalikoulu» приділяє особливу увагу міжнародним програмам, оскільки ця школа знаходиться в асоціації з ЮНЕСКО ще з 1984 року. Асоційовані школи ЮНЕСКО створюють глобальну мережу з більш ніж 9000 навчальних закладів у 180 країнах, де робота проводиться в підтримку міжнародного взаєморозуміння, миру, міжкультурного діалогу, сталого розвитку та якісної освіти в практиці. Це сприяє проведенню досліджень в галузі використання інноваційних веб-сайтів. Школа розробила свої власні курси в міжнародних дослідженнях, і більшість її учнів беруть участь в таких курсах на певних етапах.

Для більш детального обґрунтування як проходить практика в педагогічних тренувальних школах, ми коротко охарактеризуємо роботу студентів-стажерів на одному із уроків початкової школи в Яла-асте («Ylä-aste») – одна із педагогічних тренувальних шкіл в м. Юваскуля). Кожен урок складається з двох періодів по 45 хвилин та з 15 хвилинною перервою між кожним уроком, наголосимо, що всі уроки з 1 по 9 класи тривають 45 хвилин. Кількість уроків кожного року зростає відповідно класу. Етапи педагогічної практики, які проходять студенти-стажери в університеті Юваскуля наведено нижче в таблиці 1, дані взято на офіційному сайті університету Юваскуля в 2010 році.

Етапи педагогічної практики в університеті Юваскуля			
Навчання	Етапи практики в педагогічних тренувальних школах та інших школах (25 ЄКТС кредитів)		
ОКР «бакалавр» 180 ЄКТС	Практика 1	5 ЄКТС	Орієнтовна практика
	Практика 2	5 ЄКТС	Додаткова практика
ОКР «магістр» 120 ЄКТС	Практика 3	6 ЄКТС	Предметна практика
	Заключна практика	9 ЄКТС	Основна практика

До початку уроку учні, відпочивають поза межами класу, а саме на подвір'ї чи на шкільному майданчику, оскільки саме таку діяльність учнів пропагує фінська освітня політика. Перед початком уроку під час перерви через гучномовець транслюється інформація про стан шкільних справ, тому кожен учень може володіти різною інформацією про свою власну школу, на фоні подачі інформації звучить різноманітна фонова музика. Для повідомлення учнів про початок уроку звучить музика. Студенту-стажеру доводиться працювати з дітьми різними здібностями і можливостями. Супервізор педагогічної практики, після початку уроку включає відеомагнітофон для того, щоб в кінці уроку разом зі студентом-стажером подивитись і обговорити всі недоліки, які були виявлені. У всіх учнів в наявності підручники з письмовою основою, де біля завдання можна зразу дати відповідь. Перевірка домашнього завдання відбувається через смарт-дошки, де відображається відповіді на завдання, таким чином учні звіряють виконувану домашню роботу.

Супервізор, який наглядає за проходженням уроку, ніколи не вказує на помилки студента під час уроку, а подає сигнал про помилку та виділяє її для подальшого, більш детального обговорення. При оцінюванні кожного уроку, студента-стажера, звертають увагу на те чи було виявлено індивідуальний підхід до учнів, рівень відповідальності до проведення уроку, ступінь володіння інформацією, керуванням в класі, створення відповідної психологічної атмосфери, ступенем засвоєння та відтворення знань учнями, самостійністю виконання завдань учнями та інше. Велике значення надається вивченню шкільних підручників, адже у Фінляндії надається високий ступінь автономності у процесі навчання, відбору навчальних матеріалів та засобів навчання. Тому майбутні вчителі повинні ґрунтовно володіти, системою відбору власних навчальних підручників, основою використання навчальних підручників у початковій школі та вмінням подати наявний матеріал.

Фінансування педагогічних тренувальних шкіл, що знаходяться при університеті фінансуються самим університетом, а звичайні муніципальні школи напряму фінським урядом. Наведемо такий факт, що в базовій освіті, фінський уряд виділяє приблизно 7.800 євро на учня в рік тоді як у муніципальних школах 6.700 євро в рік. Така різниця фінськими освітянами пояснюється тим, що у педагогічних тренувальних школах можуть бути більші оклади наприклад для супервізорів студентської практики, оскільки вони виконують додаткові обов'язки тренера, вивчають детально різні галузі психології та інше для допомоги студентам-стажерам.

Існує думка про те, що фінський уряд хоче закрити всі педагогічні тренувальні школи або зробити їх муніципальними, оскільки це зв'язано з обсягом фінансування, яке виділяється для обох видів шкіл. Структура заробітної плати також варіюється від кількості годин викладання та стажу роботи. Також окремий бюджет виділяється урядом для проведення факультативних або додаткових предметів. Педагогічні тренувальні школи навчають приблизно 3000 студентів-стажерів кожного року. В таблиці 2 наведено дані про число педагогічного персоналу, учнів та студентів-стажерів в чотирьох педагогічних тренувальних школах Юваскуля, Саволінни, Тампере та Віккі.

Таблиця 2

**Кількість педагогічного персоналу, студентів-стажерів та учнів в 4 педагогічних тренувальних школах**

	Юваскуль	Саволінна	Тампере	Віккі
	Класи 1-9 + вища середня школа	Класи 0-9	Класи 7-9 + вища середня школа	Класи 0-9 + вища середня школа
Учні	1000	383	600	890
Педагогічний персонал	100	30	54	102
Педагогічні асистенти *	8	2	4	28
Учителі спеціального навчання	2	1	4	28
Студенти-стажери	300	152	250	250

\* педагогічні асистенти володіють ступенем бакалавра в області соціальних наук, що має безпосереднє відношення до наукового дослідження.

*Висновки.* Отже наголосимо на ключових аспектах фінських педагогічних тренувальних шкіл, а саме: тісний взаємозв'язок між викладачами університету і супервізорами педагогічної тренувальної школи, що базується на високій довірі до високих стандартів, що можуть досягатись глибокими

знаннями та професіоналізмом партнерства зі студентами-стажерами; відділ педагогічної освіти університету знаходиться якомога ближче до педагогічних тренувальних шкіл; всі студенти-стажери повинні здобувати ступінь магістра, щоб в подальшому працювати на постійній основі в школах; склалася давня традиція про «позитивне коло визнання». Фінські вчителі глибоко шануються та їм надають велику довіру у виконанні своєї справи, саме тому університет суворо відбирає майбутніх учителів для навчання та проходження педагогічної практики; заохочується прояв автономії студентів-стажерів. Як і вчителі, студенти повинні будуть діяти відповідно до законів або правил, які вони зробили для себе. Це одна із функцій педагогічних тренувальних шкіл, тобто виховувати педагогічно думаючого вчителя, який в змозі усвідомити і оцінити основи та етичні передумови свого вчення. Всі студенти-стажери мають індивідуальні плани навчання, і змогу підвищувати вибір того, що вони вивчають, у переході з курсу в курс; немає національних стандартів, таких як «Статус кваліфікованого вчителя», наприклад, у Великобританії (QTS – Qualified Teacher Status) для оцінювання стажерів. Критерії присудження статусу кваліфікованого вчителя варіюється залежно від університетів, але між ними є співпраця для підтримки паритету, наприклад фінська мережа педагогічних тренувальних шкіл; учні переходять в початковій школі з класу в клас разом з студентами-стажерами та вчителями, така особливість надає можливості кращого пізнання учнів і їх батьків, саме тому це дозволяє уникнути зіткнення конфлікту особистості і розглядається як частина професіоналізму вчителів; уроки складаються з десяти хвилинних «шматків», які супроводжується роботою вчителя і класу. У той час як учні працюють самостійно, учитель підходить до кожної дитини по черзі; проблемні питання вирішуються вчителями зі спеціального навчання у міру їх виникнення в учнів з особливими потребами. Раннє виявлення і вирішення труднощів у навчанні відіграє принципове значення у фінській системі освіти; в класах під час вивчення різних тем проводиться «маркування» знань учнів невеличкими тестами, це засіб за допомогою якого вчитель виявляє в учня певні проблеми у навчанні, інформує про це батьків та розробляє шляхи вирішення проблеми; вчителі привчають учнів до того, що «маркування» знань хоч і класифікує здібності та вміння учнів, але самі учні вважають вияв помилок як невід'ємною частиною навчання, на що власне і спрямовують їх вчителі. Вражаюча відсутність тривоги в класах підкреслює особливість фінської освіти; кожна дитина має індивідуальний план навчання з детальним розкладом занять. Такий індивідуальний план встановлюється на початку навчального року спільно з учителем, консультантом, вчителем зі спеціального навчання та батьками. Персоналізація навчання впроваджується у фінській системі з метою гарантувати, що ні один учень не залишиться відстаючим у навчанні; у педагогічних тренувальних школах, а саме у базовій освіті, не спостерігається робота в парах або груповою роботою з учнями. Введення на уроці такої роботи залежить тільки від самих студентів-стажерів, супервізора та керівника практики; фінська національна система освіти ґрунтується на високій довірі до вчителів, оскільки вони самі складають навчальний план та підбирають навчальні засоби, які вважають найефективнішими; відбувається співпраця між вчителем, учнями та батьками, але не зважаючи на це шкільний курікулум повинен відповідати та базуватися відповідно встановленого нормативного документу, що затверджено Міністерством освіти Фінляндії; якість навчання забезпечується за рахунок використання високоякісних підручників, співпраці з батьками і багаторівневого професійного партнерства обміну позитивним досвідом та ідеями для інновацій між вчителями.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Finnish National Board of Education (2010) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.oph.fi/english>
2. Finnish Teacher Training Schools (2011) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://fts.fi/>
3. Heikkinen H. Teaching and the dialectic of recognition / H. Heikkinen // *Pedagogy, Culture and Society*. – 2004. – Volume 12 (2). – P. 163-173
4. Heikkinen H. Interactive Pedagogy in Practicum / H. Heikkinen, P. Tynjala, U. Kiviniemi // *A Practicum Turn in Teacher Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.
5. Hobson A. J. (2010) *International Approaches to Teacher Selection and Recruitment* / A. J. Hobson, P. Ashby, J. McIntyre and A. Malderez // *OECD Education Working Papers No.47* OECD Publishing [Electronic resource]. – Mode of access: <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbp6qmx-en>.
6. Kupari, P. Recent developments in Finnish mathematics education / P. Kupari // *Nordic Studies in Mathematics Education*. – 2004. – Volume 2. – P. 7-20.
7. Lapinoja K. Autonomy and teacher professionalism / K. Lapinoja, H. Heikkinen // *Professionalism and professional growth*. – 2006. – *Adult Education* 46, Yearbook. New York: Public Awareness Society and the Adult Education Research Society.

#### CITED LITERATURE

1. Finnish National Board of Education (2010) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.oph.fi/english>.
2. Finnish Teacher Training Schools (2011) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://fts.fi/>.
3. Heikkinen H. Teaching and the dialectic of recognition / H. Heikkinen // *Pedagogy, Culture and Society*. – 2004. – Volume 12 (2). – P. 163-173
4. Heikkinen H. Interactive Pedagogy in Practicum / H. Heikkinen, P. Tynjala, U. Kiviniemi // *A Practicum Turn in Teacher Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.
5. Hobson A. J. (2010) *International Approaches to Teacher Selection and Recruitment* / A. J. Hobson, P. Ashby, J. McIntyre and A. Malderez // *OECD Education Working Papers No.47* OECD Publishing [Electronic resource]. – Mode of access: <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbp6qmx-en>.
6. Kupari P. Recent developments in Finnish mathematics education / P. Kupari // *Nordic Studies in Mathematics Education*. – 2004. – Volume 2. – P. 7-20.



УДК 373.5(4):008-022.218:004

## ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ОН-ЛАЙН НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

**І.В. ІВАНЮК**

*В статті розглядаються теоретичні підходи до проектування та розвитку полікультурних он-лайн навчальних середовищ у зарубіжній педагогіці, звертається увага на особливості і перешкоди, з якими зустрічаються розробники. Приділяється увага сучасним конструктивістських теоріям он-лайн навчальних середовищ, які підкреслюють важливість полікультурної обізнаності та міжкультурного розуміння під час навчання.*

**Ключові слова:** освіта, полікультурне он-лайн навчання, проектування полікультурного комп'ютерно орієнтованого навчального середовища.

**Постановка проблеми.** Підвищення реальної та віртуальної мобільності людей в сучасному світі посилює їх потребу в успішній культурній адаптації й ефективній комунікації, формуванні полікультурної компетентності особистості. Освітні технології інтенсивно розвиваються завдяки використанню сучасних технічних засобів. Це змінює підхід до освіти в багатьох країнах світу. Йдеться про формування та розвиток комп'ютерно орієнтованого навчального середовища (КОНС), в якому під час дистанційного навчання використовуються інформаційні технології, нові форми і засоби навчання, що сприяють формуванню полікультурної компетентності учасників навчально-виховного процесу, враховують полікультурну різноманітність студентів. Актуальним стає розроблення навчальних програм і проектування он-лайн навчальних середовищ, які будуть гнучкими та адаптованими до студентів з різними культурними і мовними світоглядами.

Практика створення і впровадження комп'ютерно орієнтованого навчального середовища аналізувалася в роботах українських вчених В.Ю. Бикова, М.І. Жалдака, Ю.О. Жука, О.М. Соколюк, В.В. Лапинського, С.Г. Литвинової, А.Ф. Манако, Н.В. Морзе, А.В. Співаковського, Н.В. Тверезовської, Ю.В. Триуса, Н.В. Сороко, О.І. Шимана та ін. Питанням методології створення системи дистанційної освіти в Україні присвячені роботи В.Ю. Бикова, Ю.М. Богачкова, В.О. Гравіт, А.П. Кудіна, В.М. Кухаренко, Н.Г. Сиротенко, В.В. Олійника, Ю.А. Пасіхова, О.П. Пінчук, О.В. Рибалко.

Питання впровадження полікультурної освіти в КОСН розглядаються зарубіжними дослідниками в різних аспектах. Приділяється багато уваги вивченню іноземних мов у роботах С. Гуса і Ф. Хелма, К. Маклюгліна і Р. Олівера, К. Шнейдера і Л. Панчіні та ін. На важливості підтримки полікультурного розуміння студентів через дистанційну освіту наголошують А. Лаузон, К. Мейер, А. Сіджес, Л. Сіфуенте і К. Марфі та ін. Взаємозв'язок медіа та полікультурної освіти висвітлено у роботах П. Кара і Б. Порфіліо, Р. Фергюсона та ін. Розвиток полікультурності через використання ІКТ розглядаються в працях С. Дамарін, Дж. Джу, К. Кларка і П. Горські, М. Хайгера та ін. Дослідники Д. Йонассен, К. Маклюгліна, К. Пек, Т. Рівс, П. Рівс, А. Холзл та ін. розглядають в своїх роботах конструктивістські теорії он-лайн навчальних середовищ, які підкреслюють важливість загального розуміння культури, поширення знань і гнучкого мислення як основи полікультурної обізнаності та міжкультурного взаєморозуміння. Ролі віртуальних навчальних спільнот у контексті полікультурного КОНС присвячені роботи Р. Кукі та Д. Врайта, М. Ріела, М. Скардамалія й К. Берейтера, Д. Телесага ін.

**Метою статті** є огляд теоретичних підходів до особливостей проектування та розвитку полікультурних он-лайн навчальних середовищ для забезпечення дистанційної освіти у сучасній зарубіжній педагогіці.

**Завданням** є проаналізувати зарубіжний досвід підходів до проектування та розвитку полікультурних он-лайн навчальних середовищ для забезпечення дистанційної освіти, визначити особливості й перешкоди, з якими зустрічаються розробники.

**Виклад основного матеріалу.** Зупинимось на змісті понять КОНС та дистанційної освіти. В.Ю. Биков дає визначення КОНС з точки зору моделей організаційних систем відкритої освіти: "Відкрите навчальне середовище – це таке навчальне середовище, будова якого передбачає цілеспрямоване використання в навчально-виховному процесі засобів, технологій та інформаційних ресурсів глобального освітнього простору, що утворюють освітньо-просторову компоненту навчального середовища" [1, с.381].

Дистанційне навчання педагогами різних країн традиційно визначається як освітній процес, оснований на використанні сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій, в якому значна частина викладання проводиться викладачем (або групою викладачів), віддаленим у просторі та/або часі від учня (або групи учнів), тобто не передбачає безпосередню навчальну взаємодію учасників вічна-віч. Основними формами дистанційного навчання є кореспондентська та на основі комп'ютерних комунікацій (он-лайн або оф-лайн).

Навчаючись на кореспондентських курсах, учень отримує завдання, інструкції та підручники у друкованому вигляді поштою; виконанні завдання він надсилає на перевірку поштою, факсом або електронною поштою. На он-лайн курсах – учень навчається за допомогою комп'ютера в режимі реального або затриманого часу за методикою відповідної навчальної організації в мережі Інтернет.

Розвиток КОНС набуває особливо важливого значення в полікультурному суспільстві, яке притаманне сучасному світу. Більше того, КОНС відкриває кордони спілкування та створює додаткові можливості для навчання, створює різноманітні дистанційні курси, віртуальних спільнот, міжнародних освітніх проектів в мережі Інтернет, у яких беруть участь всі учасники навчально-виховного процесу, тощо. Дослідження С. Дамарін (США) свідчить про те, що спільна і самостійна робота на комп'ютері може змінити культуру спілкування в класі, вплинути на ролі вчителів та учнів, змінити очікування студентів щодо навчання [3].

Навчально-виховний процес направлений на формування культурних цінностей в учнів і під час проектування он-лайн навчального середовища розробниками обговорюються питання, що стосуються соціальних і культурних вимірів завдань, каналів зв'язку, структурування інформації для того, щоб задовольнити потреби студентів різних культур.

Викладання та навчання он-лайн є гнучким. Американський вчений Б. Кахн визначив ключові особливості он-лайн навчального середовища: «Інтерактивність, мультимедійність, відкрита система, он-лайн пошук, незалежність від часу, дистанції та пристроїв, глобальна доступність, електронні друковані видання, багаторазова експертиза, індустриальна підтримка, контроль за навчанням, зручність, самостійність, легкість у використанні, он-лайн підтримка, автентичність, захищеність курсу, дружнє середовище, відсутність дискримінації, прийнятна ціна, легкість у роботі під час вивчення курсу, спільне навчання, формальне та інформальне середовище, он-лайн оцінювання, віртуальні культури тощо» [7, с.8].

Викладання он-лайн вимагає полікультурного взаєморозуміння між вчителями та студентами, які належать до різних культур. Зарубіжними вченими було проведено ряд досліджень щодо розроблення освітніх ресурсів для транс-національного, дистанційного навчання. Група вчених Б. Колліс, Д. Парізі й М. Лігоріо (Італія) вважають, що серед перешкод на шляху ефективного навчання в режимі он-лайн і глобального зв'язку є проблеми культури та середовища; відмінності у стилях навчання; проблеми, пов'язані з різними освітніми та культурними цінностями; проблеми мови та семантики; технічні проблеми, пов'язані з платформами, операційними системами і відсутністю стандартних інтерфейсів [2].

К. Маклюглі (Австралія) зазначає, що через те, що навчальне середовище стає більш гнучким, педагогіці теж треба ставати більш плюралістичній: «Вчителю повинні навчитися працювати з культурними відмінностями, підтримувати діалог та спілкування через національні кордони і використовувати різні стилі навчання» [8, с.19].

Вона пропонує методичні рекомендації щодо розроблення навчальних ресурсів для культурного розмаїття студентів. Рекомендації представлені у вигляді полікультурної моделі, яка дозволяє студентам учитися завдяки навчальним ресурсам, які відповідають їх культурним поглядам та очікуванням від освіти. Студенти обирають той шлях навчання, який їм ближче за культурною. На схемі показано різні погляди на навчання та викладання, які розглядаються з традиційної точки зору та з погляду відповідної культури.

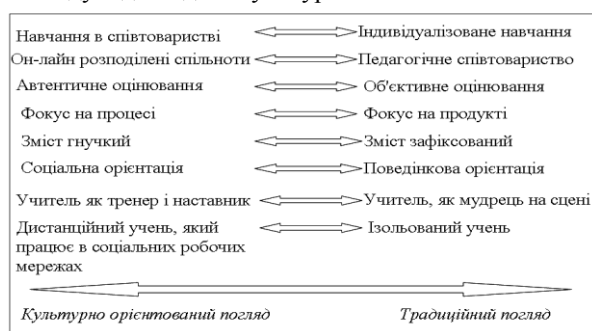


Рисунок 1. Різні погляди на навчання за К. Маклюглі [8, с.10].

навчальним середовищем;

- навчального середовища, яке контролюється інструктором (традиційний клас) до спільного навчального середовища;

- середовища, в якому зміст визначено і запропоновано вчителем, до того середовища, де зміст є гнучким, а ресурси - легко доступними і зрозумілими» [8, с.10].

На схемі порівняння поглядів на навчання виглядають поляризовано. В дійсності, існує можливість зміни одного погляду на інший. Наприклад, під час взаємодії у навчально-виховному процесі вчителі переходять від викладання віч-на-віч або традиційного дистанційного навчання з використанням друкованого матеріалу до он-лайн навчального середовища. При цьому студенти та вчителі набувають певний досвід від того, що відбуваються зміни від:

- «визначеного та іноді ізольованого навчального простору до глобального, пов'язаного з ресурсно-орієнтованим віртуальним

Враховуючи такі зміни, вчителі повинні будуть переорієнтовуватися на спілкування з культурно різноманітною групою студентів, які, можливо проживають в різних країнах, а студенти повинні навчитися справлятися з вимогами ресурсно-орієнтованого навчання, он-лайн спілкування і навчальним досвідом.

В зарубіжній науково-дослідній літературі [4,5,6,8,9] існує декілька сучасних конструктивістських теорій он-лайн навчальних середовищ, які підкреслюють важливість загального розуміння, поширення знань і гнучкого мислення як основи полікультурної обізнаності та міжкультурного взаєморозуміння. В дослідженнях робиться акцент на інклюзивному підході до розробки навчальної програми, спрямованого на створення навчального середовища, в межах якого визнається культурна різноманітність людини.

Дослідники Д. Йонассен і К. Пек (США) описують викладання і навчання як активний, конструктивний, спільний, ненавмисний, розмовний, контекстуальний і рефлексивний процес. І всі ці якості притаманні ряду теорій, які описують проектування та розроблення веб-орієнтованого навчального середовища (англ., *Web-based learning environments*) [6].

Т. Рівс і П. Рівс (США) припускають, що проектування он-лайн середовищ (англ., *online environments*) має відповідати десяти педагогічним вимогам: теорія навчання, орієнтовна мета, орієнтовні завдання, мотивація, роль вчителя, мета когнітивна підтримка, групове навчання, культурна чутливість і структурна чутливість [9, с.61].

К. Маклюгліні вважає, що “метою розроблення культурно інклюзивного он-лайн навчання (англ., *culturally inclusive online learning*) є забезпечення того, щоб педагогіка та навчальні програми були гнучкими й адаптованими по відношенню до студентів з різноманітними культурними і мовними світоглядами” [8, с.7]. На думку дослідниці, інклюзивний навчальний план он-лайн середовища передбачає повагу до культури, освіти та досвіду всіх учнів; включає гендер, мову, соціально-економічне становище, культуру і відмінності, пов’язані з етнічною приналежністю; визнає, що будь-який навчальний план обирається вчителем відповідно до його рішення, а не є повною істиною; реагує на базові знання студентів [8, с.12-13]. Технології он-лайн навчальних середовищ К. Маклюгліні описує як “когнітивні інструменти”, що перетворюють, посилюють й підтримують соціальні та когнітивні взаємодії між студентами з різним світоглядом і географічним розташуванням” [8, с.14].

Дослідник А. Холзл (Австралія) вважає, що основною причиною для використання он-лайн конструктивістського навчального середовища (англ., *online constructivist learning environments*) є бажання допомогти під час навчання студентам, які представляють різні культури. Головними цілями он-лайн конструктивістського навчального середовища, на думку дослідника, є: представлення досвіду різних культур і різних поглядів; заохочення до ознайомлення з ідеями протилежних та альтернативних поглядів; представлення можливості створення різних світоглядів [4]. Для досягнення вищезазначених цілей А. Холзл пропонує використовувати модель он-лайн конструктивістського навчального середовища Д. Йонассена, яка включає в себе такі компоненти, певні види й форми роботи: питання/ситуація/проблема/проект; “подібні ситуації/випадки”; інформаційні ресурси; когнітивні інструменти (конструктивні знання); інструменти комунікації (розмови, обговорення) та співпраці; соціальна/змістовна підтримка [5].

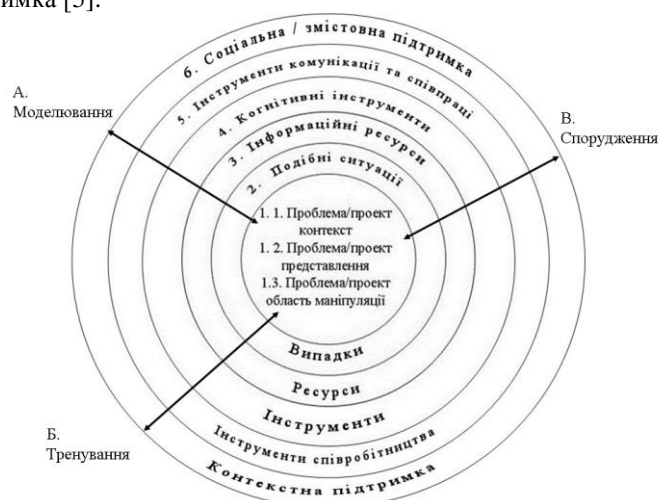


Рисунок 1. Модель он-лайн конструктивістського навчального середовища за Д. Йонассеном [5, с.218].

Розглянемо більш детально яку діяльність передбачає кожен з компонентів.

*Питання/ситуація/проблема/проект.* В рамках компоненту треба розробити банк даних питань/ситуацій/проблем і т.д., які знаходяться в різних культурних контекстах залежно від культурної належності студентів. Учні можуть бути згруповані за культурним світоглядом і розглядати відповідне

питання/справу/проблему. Різні шляхи вирішення проблеми з'являються тоді, коли одна група студентів представить свої висновки/рішення/рекомендації на розгляд інших груп, які відрізняються за культурним світоглядом. Студенти мотивовані більше дізнатися про зміст культурного контексту проблемної ситуації для того, щоб вирішити проблему або відповісти на питання. Д. Йонассен підкреслює, «якщо ми хочемо по-справжньому виховувати відчуття поваги до різноманітності людей у наших учнів, то ми повинні вибрати питання, ситуацію, проблему, проект, які передбачають різні шляхи вирішення, для того, щоб студенти брали участь у дискусіях та обговореннях усіх запропонованих варіантів відповідей» [5, с.219 -222].

*“Подібні ситуації/випадки”.* Компонент, заснований на різних культурних контекстах, що відповідають культурним світоглядам студентів у класі. Кожне рішення, знайдене для вирішення запропонованої ситуації, буде відображати особливий культурний погляд студента на ситуацію, в якій він опинився. Студенти поділяються на групи з метою поєднання різних культурних світоглядів. В групах студенти будуть вирішувати поставлені перед ними питання/ситуації/завдання з позиції різних поглядів. Численні погляди на рішення ситуації виникають як усередині групи, так і в запропонованих групою рішеннях щодо розв'язання ситуації. Таким чином досягаються дві цілі навчального підходу “подібних ситуацій”. Перша ціль полягає в тому, що він спрямований на збагачення культурного досвіду учня, надаючи великий набір подібних ситуацій, які допоможуть студентам потім вирішити реальну життєву ситуацію. Друга - допомагає підвищити пізнавальну гнучкість через забезпечення і надання уявлення про різні погляди, теми, інтерпретації проблем або питань, які вивчаються студентами [5, с.223-224].

*Інформаційні ресурси.* Д. Йонассен вважає, що у рамках цього компоненту розробник навчального середовища повинен визначити, якого роду інформаційні дані будуть потрібні студенту для того, щоб зрозуміти проблему, та які інші відповідні інформаційні ресурси повинні бути пов'язані з навчальним середовищем. Інформаційні банки та сховища можуть включати текстові документи, графіки, звукові ресурси, відео й анімації, які підходять для того, щоб допомогти студентам зрозуміти проблему. Дослідник бачить “всесвітню павутину” (англ., *World Wide Web*) основним засобом для зберігання цих відомостей та даних, але застерігає від надання посилання на інші сайти без оцінки інформації щодо її релевантності, бо студенти не володіють досвідченими навичками грамотності для оцінювання якості та фільтрації наданої інформації [5, с.225].

*Когнітивні інструменти (конструктивні знання).* Когнітивні інструменти в он-лайн навчальному середовищі визначаються Д. Йонассеном як узагальненні комп'ютерні засоби, які призначені для сприяння та розвитку специфічних когнітивних процесів. Дослідник пропонує таку класифікацію когнітивних інструментів: *представницькі інструменти*, наприклад, графічні користувацькі інтерфейси, які являють собою файли і додатки, які можна застосовувати у роботі та маніпулювати ними; *статичні й динамічні інструменти*, наприклад, бази даних, електронні таблиці, семантичні мережі, експертні системи та гіпермедіа конструювання; *інструменти підтримки продуктивності*, наприклад, калькулятори або робочі рамки баз даних, які можуть бути використані студентами для організації та упорядкування інформаційних даних, які вони збирають; *інструменти збору інформації*, наприклад, “всесвітня павутина” [5, с.226-228].

*Інструменти комунікації та співпраці.* В он-лайн середовищі ці інструменти будуть включати в себе: електронну пошту, дошки оголошень, комп'ютерні конференції, чати, форуми тощо. У культурно різноманітній групі студентів, використання цих інструментів може іноді бути більш ефективним, ніж спілкування віч-на-віч, тому що видаляються перешкоди у спілкуванні учасників навчально-виховного процесу, а саме: стереотипні судження підлітків про людину за її статтю, расою, кольором шкіри. Студенти, для яких англійська мова не є рідною, краще сприймають он-лайн дискусії, тому що для них читати і писати англійською мовою простіше, ніж говорити й розуміти різні акценти. Під час он-лайн дискусії легше працювати модератору, щоб кожному учаснику надати однаковий час для спілкування. Така можливість буде особливо корисна для іноземних студентів, які часто не можуть взяти участь у обговоренні віч-на-віч, а при вищезазначених умовах вони можуть на рівних засадах взяти участь в обговоренні [5, с.228-229].

*Соціальна/змістовна підтримка.* Цей компонент он-лайн навчального середовища відноситься до соціальної/змістовної підтримки, що отримується від організації, в якій воно буде реалізовано. Д. Йонассен вважає, що ця підтримка є важливою для успішної реалізації навчального середовища. Необхідно підготувати викладачів і співробітників, які будуть надавати підтримку студентам, та підготувати студентів, які навчатимуться в он-лайн середовищі. Якщо таке навчальне середовище буде розроблено для культурно різноманітної групи, то підготовка повинна включати в себе розвиток таких вмінь і навичок: вміння слухати, співчуття, справедливості, діалог, міжкультурна комунікація, вирішення конфліктів і рішення спільних проблем [5, с.230].

Погоджуючись з більшістю зазначених авторів [4,5,6,8,9], вважаємо, що підхід конструктивістського співвідношення є потужним інструментом, який дозволяє розробникам

полікультурного он-лайн середовища досягти узгодженості між навчальними цілями, завданнями й очікуваними результатами.

**Висновки.** Під час проектування полікультурного он-лайн середовища важливо розробити навчальну програму, в межах якої визнаються і цінуються відмінності студентів (гендер, мову, культуру, соціально-економічне становище, етнічну належність, очікування від освіти) та надається можливість висловлювати різні точки зору на вирішення поставленої перед учасниками навчально-виховного процесу проблеми. Потрібен системний підхід до проектування полікультурного КОНС, застосовуючи принцип конструктивістського співвідношення між навчальними цілями, завданнями та очікуваними результатами.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія / В.Ю. Биков. – К.: Атіка, 2008. – 684с.
2. Collis, B., Parisi, D. & Ligorio, M.B. 1996, 'Adaptation of courses for trans-European tele-learning', Journal of Computer Assisted Learning, vol. 12, no. 2, pp.47-62.
3. Damarin, S.K. 1998, Technology and multicultural education: The question of convergence, Theory into Practice, vol.37, no.1, pp.11-19.
4. Holzl, A. Designing for diversity within online learning environments [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ascilite.org.au/conferences/brisbane99/papers/holzl.pdf>.
5. Jonassen, D. 1998, Designing Constructivist Learning Environments. In C.M. Reigeluth (Ed.) Instructional theories and models. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp.215 – 239.
6. Jonassen, D.H. & Peck, K.L. 1999, Learning with Technology: A Constructivist Perspective, Merrill, Upper Saddle River, NJ.
7. Kahn, B.H. (1997) Web-based Instruction. Englewood Cliffs, NJ: Education Technology Publications.
8. McLoughlin Catherine. Inclusivity and alignment: Principles of pedagogy, task and assessment design for effective cross-cultural online learning. Distance Education, 2001, Vol.22, No.1, pp.7 – 29.
9. Reeves, T.& Reeves, P. 1997, Effective dimensions of interactive learning on the World Wide Web, in Web-based Instruction, ed. B.Khan, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ, pp.59-66.

#### CITED LITERATURE

1. Bykov V. Models of organizational Open Education: monograph /V. Bykov. - K.: Atika, 2008. - 684p.
2. Collis, B., Parisi, D. & Ligorio, M.B. 1996, 'Adaptation of courses for trans-European tele-learning', Journal of Computer Assisted Learning, vol. 12, no. 2, pp.47-62.
3. Damarin, S.K. 1998, Technology and multicultural education: The question of convergence, Theory into Practice, vol.37, no.1, pp.11-19.
4. Holzl, A. Designing for diversity within online learning environments [online]. — Available from: <http://www.ascilite.org.au/conferences/brisbane99/papers/holzl.pdf> (in English).
5. Jonassen, D. 1998, Designing Constructivist Learning Environments. In C.M. Reigeluth (Ed.) Instructional theories and models. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp.215 – 239.
6. Jonassen, D.H. & Peck, K.L. 1999, Learning with Technology: A Constructivist Perspective, Merrill, Upper Saddle River, NJ.
7. Kahn, B.H. (1997) Web-based Instruction. Englewood Cliffs, NJ: Education Technology Publications.
8. McLoughlin Catherine. Inclusivity and alignment: Principles of pedagogy, task and assessment design for effective cross-cultural online learning. Distance Education, 2001, Vol.22, No.1, pp.7 – 29.
9. Reeves, T.& Reeves, P. 1997, Effective dimensions of interactive learning on the World Wide Web, in Web-based Instruction, ed. B. Khan, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ, pp.59-66.

УДК 37.046.16

## ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВИТИ В АНГЛІЇ (XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

**І.О. ГОЛОВКО**

*Розглянуто ідеал класичної освіти в університетах Англії – Оксфордському та Кембриджському у контексті академічної університетської освіти. Проаналізовано ряд демократичних реформ у структурі соціального складу контингенту студентів університетів та в їх навчальних планах. Простежено процес становлення сучасної вищої школи всередині традиційного університету, шляхом його модифікації, та зародження нових міських університетів, спрямованих на професіоналізацію навчання.*

**Ключові слова:** університетська освіта, Оксфордський університет, Кембриджський університет, академічна освіта, утилітарна підготовка, міські університети.

**Постановка проблеми.** В сучасну епоху освіта стала одним з важливих елементів соціальної інфраструктури розвинутих держав світу. В умовах інтеграційних процесів, що відбуваються сьогодні в світі, перед системою вищої освіти в Україні постають нові завдання, шляхи розв'язання яких можливі за умови достатнього знання систем вищої освіти різних зарубіжних країн. Для нас є важливим досвід країн Європи, зокрема Великої Британії, в розробленні загальних принципів організації вищої освіти, демократичних засад діяльності університетів, їх автономії, прозорості навчальних систем і контролю навчальних досягнень студентів, відкритості та доступності вищих навчальних закладів для власних громадян та іноземних студентів, мобільності працівників освіти і науковців, покращення якості університетської освіти й реального доступу до світових ринків праці. Таким чином, актуальність даної статті зумовлена умовами пошуку шляхів удосконалення системи університетської освіти в Україні за нових суспільно-політичних умов, яке повинно здійснюватися з урахуванням і оптимальним використанням досвіду розвинених європейських країн, зокрема Великої Британії.

**Мета.** Розглянути базисне ядро класичної освіти в університетах Оксфорду та Кембриджу в контексті академічної університетської освіти та проаналізувати демократичні реформи, які в них мали місце протягом XIX – початку XX ст., їх вплив на процес становлення сучасної вищої школи всередині традиційного університету, шляхом його модифікації, та розглянути процес зародження нових міських університетів, спрямованих на професіоналізацію навчання.

**Завдання.** Відобразити як зміни в секторі вищої освіти в Англії у XIX – XX ст. сприяли створенню адекватної конкурентоспроможної фахової підготовки студентів вищої школи.

**Виклад основного матеріалу.** В Англії, як одній з розвинутих країн Західної Європи XIX – початку XX ст., процес освіти був безпосередньо пов'язаний з потребами тогочасного етапу промислової революції. Проте на першому етапі промислової революції техніка ще не була пов'язана з науковими дослідженнями в природничих науках. Вплив промислової революції на науку відбувався через соціальні зміни, що привели до зміни в організації освіти й науки. Втім вища освіта, яку надавали стародавні університети Англії Оксфорд та Кембридж періоду 1800–1870 рр., залишалася достатньо інертною до змін, як у навчальному плані, так і в соціальному прошарку своїх студентів. Це значно обмежувало цінність самих університетів для суспільства. Висока платня за навчання, майже 300 ф. ст. за рік, значно звужувала доступ середнього класу населення в ці заклади. Створені первісно як демократичні, прогресивні, за середньовічними мірками, навчальні заклади, де ігнорувалися кастові різниці, на початок XIX ст. старовинні університети перетворилися на повністю закриті навчальні заклади та набули елітарних рис. Соціальний контингент цих навчальних закладів був стабільним та вузьким: в них здобували освіту діти аристократії та заможної верхівки. Їх подальша кар'єра була навіть ще вузькою: 64% випускників Оксфорду та 54% випускників Кембриджу ставали церковнослужителями [5]. Це пояснювалося наступним. В університетах Великої Британії основою професійної освіти до початку XIX ст. була класична освіта, яка базувалася на вивченні стародавніх мов, класичної культури та філософії. Причина цього полягала в тому, що в багатьох науках до епохи Просвітництва класичні традиції були основними, і ключ до знань полягав в умінні аналізувати та інтерпретувати класичні тексти. Ця загальна класична основа професійної освіти, яка давалася університетом, доповнилася системою подальшої спеціалізації, що здійснювалася під контролем професійних організацій. Стара система спадкових гільдій базувалася на перевірених віками схемі професійної підготовки: класична освіта, яку давали, в основному, в Оксфорді та Кембриджі, з подальшим навчанням у професіоналів. Слід зазначити, що в англійській культурі знання традиційно відносили до більш високих цінностей, ніж практичне уміння. У суспільній ієрархії люди знання – вчені – займали більш високе положення, ніж люди уміння – інженери, техніки та ремісники. Відповідно, чиста наука вивчалася на більш високих і привілейованих ступенях системи освіти. Відсутність зв'язку технічного прогресу з природознавством, характерна для першого етапу промислової революції початку XIX ст., сприяла збереженню цих традиційних рис англійського суспільства в період, що розглядається. В англійській культурі гуманітарні науки традиційно мали більш високий суспільний статус, ніж природничі, фундаментальні науки – більш високий статус, ніж прикладні. Це було пов'язано з консервативністю англійського суспільства і традиційним збереженням позицій класичної освіти, основу якої складала гуманітарна освіта. Більшість керівних постів у різних сферах суспільного життя Британії займали випускники саме гуманітарних факультетів Оксфорда і Кембриджа. В результаті такої політики більшість студентів обирали класичну освіту, ядром якої виступали гуманітарні дисципліни і математика. Лише за вивчення цих предметів та успішні результати іспитів з них виплачувалися стипендії. Інші предмети вивчалися факультативно, тому природничі науки в цих університетах не мали високого статусу [3, с. 10-12; 4, с. 53-55].

Інертність змінювати сталий порядок речей в Оксбриджі, не враховуючи потреби часу, пояснювалася також і боротьбою, яка відбувалася між власне університетами та коледжами. Створені за своєю організаційною структурою як колегіальні університети, основу Оксфорда та Кембриджа склали коледжі, що набули високий ступінь автономії. Коледжі з початку свого існування функціонували як автономні навчальні заклади, незалежно від університетів. Вони самостійно керували своєю власністю, запозичували все корисне з університетської системи, самостійно обирали своїх голів, згідно власних статутів та хартій присуджували академічні ступені. Грошові пожертвування у свій час дали можливість коледжам Оксбриджу стати повністю незалежними від університету. У XIX ст. коледжі стали фінансово більш забезпеченими та самостійними, а університети навпаки відносно слабкими та залежними від надходжень та фінансів, як адміністративні одиниці. Такий стан речей дуже влаштовував коледжі, які складали ядро академічної освіти, як приватні компанії. Гуманітарні дисципліни та математика, які складали ядро академічної освіти, були достатньо дешевими предметами на вивчення, не потребували значних інвестицій, оскільки не вимагали додаткових досліджень, коштовного обладнання та, навіть, швидкого оновлення бібліотечних фондів. Але консервативність стосовно введення нових предметів у навчальний план корінилася не лише в фінансовому перерозподілі коштів. Коледжі не хотіли (а можна сказати, що боялися) порушити або навіть втратити складений віками баланс повної автономії на користь університетів. Таким чином, консерватизм університетської освіти в

«старих» університетах Англії Оксфорді та Кембриджі полягав у захисті приватної фінансової незалежності коледжів та їх опору в зростанні повноважень безпосередньо на користь університету за рахунок централізації влади [8, с. 3-16].

Об'єктивно назривала необхідність реформи освітньої системи. Разом з цим, у суспільстві розгорнулася широка полеміка стосовно функції та ролі університетів. У ході дискусії навкруги цього питання, істотно виокремилися дві точки зору, кожна з яких висувала власну ідею «університетської освіти», яка б тією чи іншою мірою мала вплив на теорію та практику англійської університетської освіти. Прихильники теорії, що університет повинен орієнтуватися на дослідницьку діяльність і бути центром нових відкриттів, як головне призначення університетів, були під впливом німецької моделі університетської освіти. Виразниками цієї позиції були педагог та історик Т. Арнольд (1795-1842), англійський письменник М. Петтісон (1813-1884) та Генрі Гальфорд Воген. Вони виступали за переорієнтацію Оксбриджу з класичної освіти в бік поширення навчання та інвестування коштів на природничі науки, історію та археологію. Цю позицію наприкінці XIX ст. відстоювали і утилітаристи Т. Гекслі, М. Арнольд, Дж. Бентам, Дж. Міль. Вони висловлювалися за професіоналізацію вищої освіти, необхідність практичної та корисної освіти, а не лише абстрактної та духовної [5]. Але такий підхід неминуче торкався, насамперед, питання автономії коледжів. Виділення стипендіальних коштів для студентів, які б спеціалізувалися на вивченні інших предметів, ніж гуманітарні та математика, спонукав до конфлікту в межах системи розподілу фінансових ресурсів, закладеної ще засновниками коледжів, яка, по суті, була анти-дослідницькою. [8, с. 11-12].

Прихильники іншої точки зору стосовно функції та ролі університету в суспільстві відстоювали ідеал класичної університетської освіти. Їх концепція знайшла свою реалізацію в русі за «академічну університетську освіту». В своїй книзі «Розсуди про мету та природу університетської освіти філософ та теолог Дж.Ньюмен виклав системні уявлення про функції університету, створив цілісну концепцію університетської освіти. Вона виступала в його трактуванні як «ідея університету», як роздуми автора про наукові та суспільно-культурні функції університету, мета якого – не просто транслювати окремі знання, а формувати цілісну наукову картину світу, створювати інтелектуальну атмосферу пошуку, філософського осмислення наукових проблем [1, с. 296].

Таким чином, у середині XIX ст. народжується нова модель інтелектуального університету. Його становлення відбувалося в умовах філософської полеміки між прихильниками професіоналізації університетської освіти та прибічниками освітнього лібералізму. Філософи першої теорії розглядали університет, як призначений надавати базове знання (насамперед філософське), допомагати студенту оволодівати методологією отримання нових знань, розвиваючи науку вшир та вглиб, готувати студента до неперервної самостійної дослідницької діяльності. Філософське осмислення іншої теорії ставило в культ створення інтелектуального світу, «чистої та ясної атмосфери науки, якою дихає студент» [1, с. 298; 2, с. 134]. Знання, як самоціль, інтелігентність і інтелектуальність уявлялися ціннісним підґрунтям змісту університетської освіти. Мета в даному випадку передбачала не професійне навчання, а загальний розвиток інтелекту, моральних та соціальних якостей [3, с. 34].

Однак соціальні, політичні та економічні зміни XVIII – XIX ст.ст. не могли не вплинути на стародавні університети. Починаючи з середини XIX ст., вони починають проведення певних реформ. При цьому вони змогли відстояти уявлення про те, що мета спеціальної підготовки – не обов'язково набуття практичних умінь. Спеціальна підготовка може бути хорошим способом формування інтелекту. Це дало їм змогу зберегти колишній ідеал вільної освіти, що не мала прямої орієнтації на професію, але в той же час давала можливість запрошувати викладачами компетентних учених. Деякі студенти Оксфорда та Кембриджа могли дозволити собі вивчати предмети на спеціальному рівні для цілей загальної освіти, не маючи на увазі майбутню професію [3, с. 14]. Згідно законам про Оксфордський (1854 р.) та Кембриджський (1856 р.) університети дітям дисидентів дозволялося вступати до їх лав та навчатися. Таким чином була вирішена проблема розширення потенційного контингенту абітурієнтів з сімей підприємців нонконформістів, нової буржуазії, які значно збагатилися за період індустріалізації. Але виникла інша проблема – дисиденти були відсторонені від членства в раді коледжу, оскільки не приєднувалися до Закону про служіння англіканській церкві, тому не мали права отримувати стипендії та ступені. Протягом 1860-х рр. їх навчання носило характер вільних слухачів, хоча вони складали проміжні іспити. Іспити на отримання ступенів магістра та бакалавра вони складали в Лондонському університеті. Підхід було змінено у 1871 р. з ухвалою Закону про відміну релігійних тестів в університетах. Реформи, які були проведені самими університетами, мали місце і в їх навчальних планах. Так у 1848 р. в Кембриджі були введені курси з природничих наук та етики, яка включала історію та правознавство. У 1850 р. Оксфорд заснував кафедри правознавства, сучасної історії та природничих наук. Оскільки були введені ступені на отримання вчених звань з перелічених галузей наук, університети побудували дослідні лабораторії. В Оксфорді була заснована Школа природничих наук (1855) і закінчено будівництво Клерандонської лабораторії експериментальної філософії (1872). Це була перша в Англії спеціально побудована лабораторія для вивчення експериментальної фізики. Кембридж заснував Новий музей (1865) та відкрив Кавендишівську лабораторію експериментальної

фізики (1874) під керівництвом Дж.Максвелла, яка мала найсучасніше обладнання. В 1890-х рр. в Оксбриджі були введені окремі курси з англійської та сучасних мов.

Новий імпульс стародавні університети отримали з ухвалою закону 1877 р., де були переглянуті статуси коледжів у адміністративно-організаційному впорядкуванні вбік зміцнення централізації органів університетського самоврядування. Коледжі зобов'язали перерозподіляти певну суму надходжень на утримання професорського складу та задоволення потреб університетів. Це змінило баланс впливу вбік власне університетів та надало їм більше повноважень, уможливило переорієнтувати Оксбридж на дослідницьку діяльність у природничих науках, нараховувати стипендії за вивчення курсів з природознавства та соціальних наук, увести професіоналізацію навчання, розширити навчальні плани, створити потужну професуру на постійній основі та на запрошення. Паралельно значно розширювалася дослідницька діяльність студентів. Слід звернути увагу ще на одну позитивну тенденцію в розвитку університетської освіти. Початок 1870-х рр. став свідком появи значної кількості жіночого контингенту серед студентів університетів. Разом з демократичним кроком зі скасування релігійних тестів 1871 р. випускникам Оксбриджу дозволялося одружуватися. Багато дружин викладачів цих закладів поповнили ряди студентів-жінок. До вже існуючих раніше жіночих коледжів Гіртон та Ньонгем додалися Сомервілл, Маргарет-холл і Св. Хуга у Кембриджі та Св. Анни і Св. Хільди в Оксфорді. На 1900-1901 навчальний рік в Кембриджі нараховувалося 296 студентів-жінок, в Оксфорді – 239, в порівнянні з 2 880 та 2 537 студентами чоловічої статі відповідно. Жіночий контингент не входив до складу студентського співтовариства ради коледжів і не мав права отримувати ступені в Оксфорді до 1919 р. та Кембриджі до 1948 р. Акредитацію академічних ступенів вони одержували в Лондонському університеті з 1878 р. [5]. Факт збільшення чисельності жінок в університетському секторі свідчить про гуманістичні ідеї в розвитку жіночої вищої освіти, що забезпечили наступність гендерного підходу до навчання та виховання жінок в майбутньому.

На початку XIX ст. Оксфорд та Кембридж були єдиними університетами в Англії. В країні не існувало інших вищих навчальних закладів, які б могли скласти їм конкуренцію. Лондонський університет створений на початку XIX ст. на основі німецької моделі вищої освіти поклав початок руху цивільних університетів у країні і міг успішно конкурувати з Оксбриджем, вводячи в університеті спеціалізацію. Об'єднавши під своєю протекцією Університетський коледж (1826), заснований дисидентами, та Королівський коледж (1828), відкритий англіканською церквою на протипагу вищезгаданому, Лондонський університет уособив у собі заклад з проведення іспитів та присвоєння вчених ступенів з 1836 р. первісно лише для цих двох навчальних установ. Кожен з коледжів мав п'ять факультетів: гуманітарний (з мистецьким відділенням), юридичний, технічний, медичний та природознавчий. Починаючи з 1858 р. університет почав співпрацювати і з іншими закладами Лондона та всієї країни з проведення зовнішніх іспитів для всіх бажаючих, включно іноземних студентів. Створений як протилежність стародавнім, Лондонський університет вирізнявся від них по трьом суттєвим позиціям: по-перше, він був вільний від релігійних тестів та відкритий для дисидентів та невіруючих; по-друге, він був дешевшим, ніж стародавні університети, чим охоплював значний прошарок середнього та вище середнього достатку населення; і нарешті, в його стилі домінувала спрямованість на професійне навчання в таких галузях як медицина, правознавство та юриспруденція, інженерія та економіка, чим значно нехтували в Оксбриджі. Його освітня функція була корисна та професійна. У 1878 р. він став першим присуджувати вчені ступені жінкам (першим таким навчальним закладом в університеті стала Лондонська медична школа для жінок). У 1900 р. питома вага жінок серед студентів склала вже 30%. В результаті реорганізації з 1898 р. Лондонський університет почав виконувати функції вищого навчального закладу. У 1908 р. в університеті навчалось 4 тис. студентів (більше, ніж у Кембриджі та Оксфорді).

Наступним прикладом цивільного університету в країні став Даремський університет. Заснований під протекцією англіканської церкви у 1832 р. на зразок Оксбриджа, він отримав Королівську хартію у 1837 р., проте фактично до 1870-х років він був закладом з підготовки церковнослужителів (майже 90% його випускників ставали священниками). У своєму прагненні наслідувати Оксфорд, але не отримавши таких потужних джерел прибутку від меценатів, Даремський університет мав дуже мало шансів на процвітання: до його лав вступали діти з незаможних родин, з боку підприємців він не отримав очікуваної фінансової підтримки, оскільки не забезпечував професійну підготовку фахівців, наприклад, вугільної промисловості, яких на той час потребував регіон. Довгий час університет не мав розподілу на факультети, а лише кафедри: філософії, природознавства, юридичну, медичну та інженерну. Свій розквіт отримав лише після 1870-х рр. з переорієнтацією на професійне навчання, зокрема технічних та медичних спеціальностей [6; 7, с. 115].

Спробу заснувати Оксфорд на півночі країни було здійснено місцевим власником текстильної фабрики в Манчестері Джоном Оуеном. На залишені ним у спадок для здійснення цієї мети 100 000 ф.ст. було відкрито коледж Оуена, на розчарування місцевої громади не в якості технологічного університету, щоб забезпечити промисловість кваліфікованими спеціалістами затребуваними в галузі технології текстильного виробництва, а як вищу школу з метою «надавати знання з академічної освіти



та природничих дисциплін, яким навчають в стародавніх англійських університетах». У 1880 р. він увійшов до складу Університету королеви Вікторії з факультетами інженерних наук, природознавства, права, медицини, музики; у 1903 р. до них додалися факультети комерції та теології, у 1914 р. – педагогічний факультет. У 1905 р. до нього приєднався Манчестерський інститут механіки. Лише після 1870-х, отримавши новий ракурс навчання в напрямку технічної спеціалізації, цей коледж зайняв одне з провідних місць серед інших навчальних закладів з технічним профілем [6; 7, с. 117].

Перелічені вище навчальні заклади, які з'явилися в Англії в першій половині XIX ст., заклали фундамент початку руху з формування так званих „міських” університетів, вільних від конфесійних обмежень. Їх поява була спричинена потребами промислового розвитку країни. Цей рух активізувався в останній треті XIX ст., коли міські університети почали створюватися в промислових центрах і були пов'язані з потребами промисловості свого району: Ньюкасл (1871), Університетський коледж Уельсу (1872), Лідс (1874), коледж Мейсона в Бірмінгемі (1874), Брістоль (1876), коледж Фірта в Шеффільді (1879), Ліверпуль (1881), Ноттінгем (1881), Кардіфф (1883), Редінг (1892), Саутгемптон (1902). Спочатку їх випускники складали іспити на одержання ступеня в Лондонському університеті або в Манчестерському університеті королеви Вікторії, пізніше ці університети отримали право присвоєння ступенів [6; 7, с. 118-120]. Безпосередньо в Лондоні з'явилося багато навчальних закладів за своїм рівнем наближених до вищої освіти, які співпрацювали з Лондонським університетом: Лондонська медична школа для жінок, Королівська гірнорудна школа, Центральний технічний інститут (три останні об'єдналися в Імперський коледж науки та технологій у 1907 р.), Лондонська школа комерції та політекономії (1895), жіночі коледжі у Бедфорді (1849), Вествілді (1882), Королівський Холлоуей (1886). Головною особливістю цих закладів стало уведення спеціалізації навчання. Окрім курсів з мистецтва та точних дисциплін ці університети мали програми в таких галузях, як комерція, господарювання, суспільна адміністрація, технологія та прикладні науки. Вони задовольняли потреби в технології та робочій силі, адресувалися до професійних потреб середніх класів, набирали контингент з цього прошарку населення і пропонували їм більш утилітарну підготовку для кар'єри. У 1900-1901 навчальному році загальна кількість студентів денної форми навчання дорівнювалася майже 8 000 в Англії та 1 250 в Уельсі, без студентів Оксбриджу. Утримання міських університетів з фінансової точки зору виявилось дуже проблематичним. Вони не мали таких величезних статків та джерел прибутку, як стародавні університети. В окремих випадках вони знаходилися під протекцією місцевих підприємців чи громадських спілок (наприклад, у Бірмінгемі значну допомогу надавала компанія Чемберлейн, у Лондоні – ліверійні компанії та Спілка Сіті та гільдій тощо), але цього було недостатньо. Університетська освіта потребувала фінансової допомоги з боку держави. За визначні заслуги в сприянні вищої освіти уряд час від часу заохочував та підтримував заклади преміями та грантами: Лондонський університет був нагороджений премією за внесок у розвиток екзаменаційної системи в країні та за її межами, у 1883-1884 рр. валлійський парламент надавав короткострокову фінансову допомогу трьом валлійським коледжам, у 1880 р. казначейство остаточно визначилося з принципом надання субсидій англійським навчальним закладам, окрім Оксбриджу. Сума субсидій, виплачених казначейством для університетів, на 1906 р. становила майже 100 000 ф.ст. [5; 6]. Не зважаючи на зростаючу кількість вищих навчальних закладів у країні та численність студентського контингенту денної форми навчання, станом на 1914 р. питома вага студентського контингенту становила лише 1% з усієї вікової групи. Університети, як і раніше, залишалися привілеєм вищого та вище середнього прошарків суспільства та елітними закладами для аристократичної верхівки. Освічені професіонали з соціальної групи середнього класу та ремісників лише починали з'являтися в міських університетах на початку XX ст.

**Висновки.** Аналіз розвитку університетського сектора в Англії у XIX – початку XIX ст. дозволяє підсумувати, що університетська освіта в цей період часу традиційно зберігала ієрархічний характер та уособлювала ідеал класичної освіти. Втім починаючи з середини XIX ст. в Англії поступово набирає обертів процес становлення сучасної вищої школи, який відбувався всередині традиційного, що бере свій початок із середньовіччя, університету шляхом його модифікації. Під тиском суспільної думки Оксфорд та Кембридж змушені були ввести в програми точні науки та інші сучасні дисципліни. Виникнення нових міських університетів з новими підходами в навчанні, спрямованих на професіоналізацію, сприяло створенню адекватної конкурентоспроможної фахової підготовки студентів вищої школи.

Перспективу подальших досліджень розглянутої тематики вбачаємо в проведенні аналізу впливу вищої освіти на зміст навчальних дисциплін середньої школи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ашин Г. К. Мировое элитное образование / Г. К. Ашин. – Моск. гос. ин-т междунар. отношений МИД РФ – М.: Анкил, 2008. – 359 с.
2. Игнатович В. История английских университетов / В. Игнатович – С-Пб.: Типография И. Огризко, 1861. – 150 с.
3. Лещинський О. П. Розвиток змісту шкільного курсу фізики у Великій Британії, Німеччині та США (XIX – XX ст.) // Автореферат дис. ...доктора пед. наук 13.00.01 / О. П. Лещинський; Нац. пед. ін-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 36 с.
4. Научно-технический прогресс и проблема высшей школы: реф. сборник / [А. М. Кулькин (гл. ред.), Е. Д. Клементьев (отв. ред.), Т. П. Иванова (ред.-сост.)]. – М., 1983. – 277 с. – (Серия: Науковедение за рубежом).

5. Brown R. J. Looking at history: Technical Education and Economic Performance [Electronic resource] / Richard John Brown. – Mode of access: <http://www.bing.com.ua/richardjohnbr.blogspot.com/2011/02/higher-education-1870-1914.html>
6. Evans Richard. Technical Education [Electronic resource] / R. Evans. – Mode of access: <http://www.google.com.ua/search?q=evans&aq=f&oq=evans&sourceid=chrome&ie=UTF-8#q=richard+evans+technical+education&hl=ru&tbo>
7. Walsh J. J. the University Movement in the North of England at the End of the Nineteenth Century / J. J. Walsh // Northern History. – 2009. – Vol.46, (1). – P. 113-131
8. Wiener M. English Culture and the Decline of the Industrial Spirit, 1850 – 1980 / Martin Wiener. – Cambridge: Cambridge U. P., 1981. – 217 p.

#### CITED LITERATURE

9. Ashin G. K. World Elite Education / G. K. Ashin. – М.: Ankil, 2008. – 359 p. [in Russian]
10. Ignatovich V. The History of English Universities / V. Ignatovich – St.Peterburg.: I. Ogrizko Press, 1861. – 150 p. [in Russian]
11. Leshchinsky O. P. The Development of Physics in the School Curriculum of Great Britain, Germany and the USA (XIX<sup>th</sup> – XX<sup>th</sup> c.) // Author's abstract of scientific paper for PhD in pedagogics 13.00.01 / O. P. Leshchinsky; National pedagogical institute named after M. P. Dragomanov. – Kyiv. 2005. – 36 p. [in Ukrainian]
12. The Scientific-technological Progress and Higher School's problematic: Abstract Journal. Series: Sociology of Science Abroad / [A. M. Kulkin (chief editor), E. D. Klementiev (managing editor)]. – М.: 1983. – 277 p. [in Russian]
13. Brown R. J. Looking at history: Technical Education and Economic Performance [Electronic resource] / Richard John Brown. – Mode of access: <http://www.bing.com.ua/richardjohnbr.blogspot.com/2011/02/higher-education-1870-1914.html>
14. Evans Richard. Technical Education [Electronic resource] / R. Evans. – Mode of access: <http://www.google.com.ua/search?q=evans&aq=f&oq=evans&sourceid=chrome&ie=UTF-8#q=richard+evans+technical+education&hl=ru&tbo>
15. Walsh J. J. the University Movement in the North of England at the End of the Nineteenth Century / J. J. Walsh // Northern History. – 2009. – Vol.46, (1). – P. 113-131
16. Wiener M. English Culture and the Decline of the Industrial Spirit, 1850 – 1980 / Martin Wiener. – Cambridge: Cambridge U. P., 1981. – 217 p.

УДК 37.013.73

## ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СИСТЕМИ УНІВЕРСИТЕТИ І СУСПІЛЬСТВО В ІСТОРИЧНОМУ КОНТЕКСТІ (НА ПРИКЛАДІ АНГЛІЇ КІНЕЦЬ ХІХ–ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

**О.О. ТЕСЦОВА**

*У статті акцентовано увагу на взаємозв'язку системи вищої школи і суспільства на прикладі аналогічних динамічних змін, які мали місце в Англії другої половини ХІХ–початку ХХ століття.*

**Ключові слова:** університети, суспільство, взаємозв'язок змін, приклад Англії.

**Постановка проблеми.** Досить важко досліджувати взаємозв'язок у системі: університети і суспільство безпосередньо перебуваючи в самій цій системі. Але значно легше досліджувати ці зв'язки, якщо є можливість дослідити їх очима стороннього спостерігача, наприклад, в історичному контексті. Над проблематикою вищої освіти України працювали І.А. Добрянський, В.Г. Кремінь, В.К. Майборода та ін. У той же час взаємовплив університетів і суспільства залишається малодослідженим.

**Мета** розвідки – дослідити цей взаємозв'язок на прикладі Англії кінець ХІХ – початок ХХ століття.

**Завдання** – показати наскільки цей взаємовплив вагомий, провести певні історичні паралелі, підкреслити значимість і актуальність проблеми для сучасних трансформацій українського суспільства й вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У другій половині ХІХ ст. в країнах Європи у тій чи іншій формі відбулася дискусія з приводу місця класицизму в освіті. Потреби економічного розвитку країн вимагали розстановки нових акцентів, у першу чергу, на реальну освіту, на посилення викладання фізики, хімії, біології як основи науково-технічного прогресу. Затримка такої трансформації загрожувала сповільненням темпів розвитку економіки країни.

У другій половині ХІХ ст. в англійських школах, у тому числі й публічних, влада старшого вчителя була практично необмеженою. Його призначала адміністративна рада школи, а далі він сам призначав і звільняв учителів, спрямовував школу згідно свого бачення її завдань. Учитель у своєму класі чи пансіоні мав таку ж необмежену владу, як і старший учитель у школі.

Усі керівники й учителі великих шкіл закінчували університети; престижним було навчання в Оксфорді або Кембриджі. Усі ці вчителі, маючи університетський диплом, зовсім не вчили педагогіки й методик, тому кожен молодий учитель змушений був або згадувати свої шкільні роки й там шукати взірці для себе, або ж імпровізувати. «Якщо у нього підприємливий розум, він ризикує зробити занадто різкі нововведення; якщо він обережний і стриманий, то ризикує боязко слідувати колією традицій», – писали І. Деможо і Г. Монтуччі [3, с. 66].

Головним завданням публічних шкіл була підготовка своїх вихованців до університету, а там основою навчального курсу залишався класицизм, тож публічні школи теж мали слідувати цій традиції. І. Деможо й Г. Монтуччі зібрали цікаві пояснення захисників класицизму [3, с. 72–78], зокрема,

наводять аргументи одного з провідних англійських політиків другої половини XIX ст. Вільяма Юарта Гладстона, лідера Ліберальної партії з 1868 р., який неодноразово очолював уряд Англії і багато зробив для розвитку її освіти.

Вивчення класичної старовини становило серцевину, основу змісту шкільної освіти, усі інші предмети були другорядними. Саме тому публічні школи були школами філологічними, основними предметами вважалися класичні мови: латинська і грецька. І це була данина традиції. «Традиційне навчання у тому вигляді, в якому створила його епоха Відродження, і досі існує в університетах і граматичних школах» [3; с. 2]. Характеризуючи «мовне питання» у 1860-х рр. І Деможо і Г. Монтуччі, писали: «Але одні мови грецька й латинська та чиста математика не задовольняють більше потреби сучасного суспільства: громадська думка вимагає новітніх мов, історії, географії, фізики, хімії, природничої історії тощо... Обидві системи стоять тепер обличчям до обличчя» [3; с. 2–3].

У Російській імперії кінця 1860-х рр. у гімназіях теж процвітав класицизм, але він насаджувався владою. Міністр народної освіти Д.А. Толстой уважав: «Вивчення стародавніх мов важливе ще й тому, що воно є найважливішим засобом проти матеріалізму, який так сильно охопив наше учнівське юнацтво, нігілізму й найзгубнішого зарозуміння, бо питання [вибору] між стародавніми мовами як основи всієї подальшої наукової освіти і будь-яким іншим способом навчання є не лише питання [вибору] між серйозним і поверховим навчанням, але й питання вибору між моральним й матеріалістичним навчанням і вихованням [молоді], а отже і всього суспільства» [4, с. 20–21]. А. І. Герцен у листі до Н. П. Огарьова переповідав почуте: «Міністр Толстой сказав одному зі своїх приятелів: «ще шість років латини – і ви побачите, як угомониться ваша молодь» [2, с. 40]. Тобто, насадження в школах класицизму переслідувало не навчальні і виховні завдання. Метою влади було завантажити учнів стародавніми мовами так, щоб їм не було часу відволікатися на революційно-демократичні ідеї.

В Англії держава повністю самоусунулася від проблем середньої освіти, тому причини засилля класицизму в школах були зовсім іншими, ніж в Росії. Там розсадником і охоронцем класицизму були традиція й університети. І Деможо й Г. Монтуччі писали: «Оксфорд і Кембридж... непереборно діють на громадську думку гідністю осіб, які отримали в цих університетах вчені ступені і перевагою всього устрою. Всі школи хочуть мати своїми керівниками випускників цих двох старовинних центрів науки. Класичний курс навчання процвітає і панує разом з цими університетами й дякуючи їм у деякій частині шкіл» [3, с. 2]. Тобто учні публічних шкіл були зорієнтовані на університети, які були зазвичай духовними семінаріями й навчання у яких залишалось здебільшого класичним і філологічним. Тож публічні школи більше «відповідали забобонам, іноді більш владним, ніж дійсним потребам» [3, с. 3].

Громадськість протестувала проти класицизму. Е. Бутмі писав, що «саме в Англії Огюст Конт знайшов найпереконливіших послідовників і палких прихильників, які навіть утримували його, коли він дійшов до злиднів» [1, с. 43]. О. Конт активно пропагував «широке поширення реальних знань» [5, с. 78] і рішуче виступав проти «впливу збоченої історичної ерудиції, яка висуває на перший план хибне поняття про соціальний тип, властивий старовині і ... який перешкоджає правильно розуміти новітню громадськість» [5, с. 74]. Г. Спенсер, який «широко черпав з того ж джерела (О. Конта – авт.) [1, с. 43], теж був послідовним критиком класичної освіти. Були й інші опоненти шкільного класицизму. «Інші, значно чисельніші й однастайніші між собою, тримаються тієї думки, що великі школи, можливо, досить недоцільним чином виконують своє завдання, яке полягає у підготовці учнів до університетських курсів»; «їхні учні виносять тільки нікчемні результати з викладання, яким вони користувалися протягом такого великого числа років»; «сума праці учнів наших публічних шкіл, маючи при цьому на увазі масу учнів, нікчемна до неподобства», – наводячи ці думки опонентів класицизму, які були надруковані в різних виданнях [3, с. 172–173], І. Деможо і Г. Монтуччі склали таблицю, яка пояснювала зміст критики. Згідно наведених даних, публічні школи за 4 роки, які обраховувалися, мали 617 випускників. З них продовжили свої класичні заняття в університетах лише 213 осіб, або 35 відсотків [3, с. 173].

У 1862 р. спеціальна комісія вивчала роботу публічних шкіл. Вивчені факти й статистичні дані, на думку комісії, «показують таку середню величину успіху з класичної освіти, яку навіть при крайній поблажливості не можна визнати задовільною» [3, с. 177]. Але такі результати вписувалися в соціальне замовлення школі – підготовка «невеликої кількості знаючих учнів і значної кількості молодих людей з чудовим моральним вихованням» [3, с. 180].

Громадська думка вимагала «нових мов, історії, географії, фізики, хімії, природничої історії тощо» [3, с. 2], старі школи не зникли, а поряд з ними з'явилися нові приватні або громадські з реальним змістом освіти.

Реформаторська педагогіка Європи різко виступала за оновлення змісту середньої освіти, за наповнення його реальною складовою (викладання основ природничих наук, іноземних мов, словом «корисними» знаннями). У 1860-х р. в англійських школах безроздільно панував класицизм і, на наш погляд, є три основні причини його засилля в англійській освіті: 1) **історична** – у середньовіччі, коли наук просто ще не існувало, в середніх і вищих навчальних закладах вивчали переважно грецьку й

латинську мови, це стало традицією, а в Англії традиції в особливій пошані; 2) **теоретична** – під традицію було підведено своєрідну теоретичну базу; головним завданням школи вважали виховання людини й гартування характеру; знання розглядалися лише як засіб для цього, а найкращою «гімнастикою розуму» вважали стародавні мови; 3) **соціальна** – освіта вищого класу, джентльменів мала відрізнятися від освіти решти населення; якщо решта хоче отримати «корисні знання», реальну освіту як основу професійної підготовки, то це лише доводить меншовартість решти у порівнянні з нею, аристократією, нащадки якої студіювали класику. Саме цими причинами ми й пояснюємо живучість класицизму в англійській освіті. Реформаторській педагогіці Англії, як і Росії, було дуже важко перебороти цю традицію, домогтися реального перегляду змісту навчання у масовій школі. Громадська думка вершків англійського суспільства виявилася такою ж непереборною, як і Міністерство народної освіти Російської імперії.

У публічних школах безроздільно панував класицизм, проте й там змушені були робити поступки громадській думці й робити певну корекцію навчальних планів. Однією з таких поступок було запровадження викладання іноземних мов, але їм «відводилося мало часу й не надавалося особливого значення» [3, с. 78].

Англіцям майже не викладалася історія й географія. У першій половині XIX ст. почали запроваджувати курс математики, але вона залишалася другорядним предметом і не користувалася повагою учнів. Ставлення до фізичних і природничих дисциплін було зневажливим. Курс досить часто обмежувався читанням декількох лекцій й демонстрацією дослідів. Музика й малювання до навчальних планів не входили, проте бажаючі могли ними займатися.

Крім публічних шкіл, у яких під впливом університетів процвітав класицизм, в Англії була розгалужена мережа так званих нових шкіл. Новими школами в Англії в середині XIX ст. почали називати щойно відкриті приватні школи, які дещо змістили акцент у своїй роботі з виховання на навчання, які прагнули підготувати своїх учнів до вступу у ВНЗ, озброїти їх утилітарними, корисними знаннями, дати їм не стільки класичну, скільки реальну освіту, яка допомогла б їм у дорослому житті.

Одним з творців системи утилітарної освіти був В. Елліс (W. Ellis).

Він належав до радикального крила опонентів класицизму, яке прагнуло перетворити школи в ремесляні училища.

Більш стримані опоненти класицизму погоджувалися з тим, що мета виховання полягає у розвитку розуму й зміцненні волі, але прагнули досягти цього не за допомогою знань, які будуть непотрібними в дорослому житті, а за допомогою корисних знань. Серед прихильників цього напрямку – професор стародавньої історії Оксфордського університету пастор Раулінсон, який уважав, що вузький класицизм «чудового словесника перетворює часто в людину стільки не зарозумілого, скільки й непотрібного» [3, с.292].

Архіваріус Лондонського університету доктор Карпентер уважав: «Суть наукової освіти полягає в тому, щоб розум знаходив у зовнішньому світі предмети, до яких міг би прикласти свої здібності... Мені здається, що система освіти, яка виключає відношення людини до оточуючої природи, є вельми помилково, і що здібності, які ставлять розум у зіткнення з явищами видимого світу, мають бути предметом розвитку і виховання такими ж важливими, як і ті, що розвиваються тільки над абстрактними істинами» [3, с.293].

Знаменитий фізик Майкл Фарадей був палким прихильником реальної освіти. Аналогічну позицію займав і інший вчений Чарльз Лайель [3, с. 294].

Якщо в Російській імперії держава ініціювала нарощування класичної складової в середній освіті, то в Англії, відчувши громадські настрої, вона почала заохочувати реальну спрямованість освіти. Англія не була в повній мірі задоволена перебігом Кримської війни і після її закінчення вдалася до ряду реформ. Одна з них – перехід від продажу посад до призначень на них за конкурсом. Наприклад, при прийомі у військові училища вступні іспити проводили сторонні екзаменатори. Випускні іспити також проводили сторонні екзаменатори й визначали за їх результатами рейтинг кожного випускника. Перші, кращі випускники отримували армійські чини без плати за них, гірші – ці чини купували. Заробити чин було значно престижніше, ніж його купувати і це стимулювало навчання.

Програма для вступників до військових училищ містила питання з математики, фізики, хімії, природничих наук, історії, географії, класичних мов і літератури, включаючи мови Індії, геометричне креслення й малювання пейзажів. Кандидат мав обрати не більше п'яти предметів (лише математика була обов'язковою) і набрати певну кількість балів для участі в конкурсі. Наприклад, у військовій академії у Вульвичі максимальний бал за арифметику, тригонометрію й планіметрію становив 2000 балів, за стереометрію, аналітичну геометрію й основи математичного аналізу – 500 балів, за класичні мови – по 1500 балів, за креслення й малювання – по 500 балів, усі інші предмети – по 1000 балів. Мінімум балів, який вимагався для вступу, становив 2500 [3, с. 300]. В інших військових училищах були аналогічні умови вступу. Таким чином, можна було стати кадетом не здаючи екзамену з класичних мов, які не були обов'язковими при виборі предметів до екзамену. Аналогічними були конкурси на посади в Індії та інші державні посади [3, с. 305].

Висока плата за навчання в публічних школах робила їх школами для обраних. Обмежена кількість таких шкіл і відсутність браку тих, хто хотів би у них навчатися, сприяли консервації їхніх традицій. Запровадження державних екзаменів публічними школами було проігноровано. Адже вони готували до університетів, які залишалися незмінними. Але приватні школи ніяк не могли проігнорувати програми цих екзаменів, змушувала конкуренція. Адже таких шкіл було багато і вони мали боротися за свій контингент.

В Англії будь-хто міг оголосити себе викладачем і будь-хто міг відкрити приватну школу й учити за будь-яким навчальним планом і програмами. Обмеження накладалося лише громадською думкою і вибором батьків того чи іншого навчального закладу. Чарльз Діккенс змальовував картини кричущої необлаштованості деяких провінційних пансіонів. Подібні школи-крамнички підривали репутацію цілої галузі. Тому в 1840-х рр. серед працівників приватних шкіл була організована колегія наставників, своєрідний колективний гарант якості роботи своїх членів [3, с. 317].

Орієнтуючись на той чи інший суспільний прошарок, конкуруючи між собою, кожна приватна школа прагнула бути кращою, привабливішою за своїх сусідів. Це стимулювало педагогічний пошук, запровадження різних запозичень, новацій. Саме в багатьох приватних школах запроваджено систему сумісного навчання. Так, в одній із приватних шкіл, якою керував один із членів колегії наставник Мослен, навчалось 130 дітей, з них – близько 20 дівчат [3, с. 320]. У цій школі предмети для навчання обирали самі батьки. Школа поділялася на два відділення – нижче й вище. У нижчій школі вивчали читання, письмо, Біблію, географію й арифметику, у вищій – граматику, історію, малювання карт, алгебру, геометрію, знімання плану місцевості, співи, фотосправу, військову справу, грецьку, латинську, французьку мови.

Духовні особи, які організували у 1843 р. школу пайщиків у Марльборо, мали на меті дати дітям освіту, не гіршу ніж у публічних школах, але дешевшу. Репетиторство в школі було добровільним й здійснювалося за окрему плату, хоча деяких вихованців від цієї плати було звільнено. Школа мала своїх стипендіатів. Діти тут теж користуються свободою в позаурочний час. Школа в Марльборо робилася за зразком публічної школи Регбі, проте була «менш витратна й більш схильна до новацій» [3, с. 327].

Школа Марльборо мала два відділення: класичне й реальне. В останньому поєднувалася класична освіта з підготовкою до державних екзаменів з «новітніх наук» [3, с. 329]. У цьому відділенні крім закону Божого та латинської мови, вивчали англійську, німецьку й французьку мови, математику, історію, географію. Вимоги до латинської у новому відділенні були дещо нижчими, ніж у класичному. Підготовка до державних екзаменів підвищувала статус навчальної діяльності, тому не спостерігалось того фанатизму з яким займалися спортом у публічних школах. Як і в публічних школах у Марльборо учні випускали свій журнал. Згідно громадської думки, «школа Марльборо» надає всі переваги старих шкіл, але не має їх недоліків» [3, с. 327]. Таким чином, ще в середині XIX ст. виникла й реалізовувалася старшим учителем школи Марльборо Брадлеєм ідея творення нової школи шляхом модернізації публічної школи.

Школа акціонерів Колегія Чельтенгам (відкрита в 1840 р.) теж досить добре виконувала своє основне завдання – готувала учнів до університету, проте поряд з класичним відділенням відкрила додаткове, реальне [3, с. 336].

Бірмінгем знаходився у північно-західному промисловому районі Англії. Граматична школа Едуарда VI мала характер публічної школи. Але даний район потребував у першу чергу реальних знань. Побоюючись за свій контингент, тут вимушені були реформуватися. На класичному відділенні, крім традиційних предметів, почали вивчати англійську й французьку мови, історію, літературу, прикладну математику, креслення, малювання. Паралельно було відкрито комерційне відділення, на якому давньогрецька мова взагалі не вивчалася, а латинська стала другорядним предметом. Натомість вивчалися математика, англійська, французька й німецька мови, хімія, механіка [3, с. 345].

Оскільки на цьому відділенні навчалися діти середнього класу, батьки прагнули обмежити навчання дітей віком 14-15 років, головне для них було не виховання, а те, «щоб учні здобули запас корисних знань, цей основний внесок, який може знадобитися в промисловості або торгівлі» [3, с. 346].

Інша школа у цьому районі – школа акціонерів у Еджбастоні (передмісті Бірмінгама) взагалі відмовилася від класичного відділення й давала своїх учням суто утилітарну реальну освіту, особливо не переймаючись вихованням, розвитком смаку, уяви, релігійного настрою. Тут вивчали англійську й іноземні мови, латинську – як другорядний предмет, математику, фізику, хімію та інше. Готувала ця школа своїх учнів для промислової кар'єри [3, с. 346].

Запровадження реальної освіти в одних випадках було цілком усвідомленим і виходило з внутрішніх переконань тих, хто спрямовував свої школи у цьому напрямку. У інших випадках для керівників шкіл цей крок був вимушеним. Вони відгукувалися на громадський запит середнього класу своїх промислових районів, хоча вважали реальну освіту меншшвартисною, а класичну – значно кращою, але недоступною середньому класу. Такої думки був, наприклад, старший учитель Ліверпульської колегії Георг Ботлер [3, с. 362]. Але в середині XIX ст. в Англії почалася реформа змісту

середньої освіти. Класична система втрачає свою монополію, усе голосніше почала заявляти про себе утилітарна реальна система.

**Висновки.** У той же час через непоступливість університетів, їх фанатичне відстоювання традицій і той вплив, який вони мали на суспільство і систему освіти, дискусія навколо проблем класичного чи реального змісту освіти затяглася більше, ніж на півстоліття. Зволікання з оновленням змісту освіти стало однією з причин сповільнення темпів розвитку країни, втрати Англією ролі світового лідера.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бутми Э. Опыт политической психологии английского народа в XIX веке / Эмиль Бутми. – СПб: изд. Журнала «Северные записки», 1914. – 325 с.
2. Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России / Ш. И. Ганелин. – М.: Учпедгиз, 1950. – 276 с.
3. Деможо И. Средние учебные заведения в Англии и Шотландии. Отчет представленный министру народного просвещения / И. Деможо, Г. Монтухчи. – М.: Изд. П. Н. Юшенова и Г. И. Коппа, 1870. – 675 с.
4. Константинов Н. А. Очерки по истории средней школы / Н. А. Константинов. – М.: Учпедиздат, 1947. – 248 с.
5. Конт О. Дух позитивной философии / О. Конт, Д. Миль, Г. Спенсер; [ред. проф. В.Н. Добренкова] // Западноевропейская социология XIX века – М.: МУБУ, 1996. – С. 7–93.

#### CITED LITERATURE

1. Butmen E. Experience of political Psychology of the English people in the nineteenth century / Emile Butmen. – St. Petersburg: Publ. house of Magazine «Northern Notes», 1914. – 325 p. [in Russia]
2. Ganelin Sh.I. Essays on the history of secondary school in Russia / Sh.I. Ganelin. – M.: Uchpedgiz, 1950. – 276 p. [in Russia]
3. Demozho I. Secondary schools in England and Scotland. The report submitted by the Minister of Public Education / I. Demozho, G. Montuchchi. – M.: Publ house by N. Yushenov and G. Kopp, 1870. – 675 p. [in Russia]
4. Konstantinov N.A. Essays on the history of secondary school / N.A. Konstantinov. – M.: Uchpedizdat, 1947. – 248 p. [in Russia]
5. Cont A. Spirit positive Philosophy / A. Comte, D. Mill, Spencer; [Ed. prof. V.N. Dobrenkov] // Western European sociology of 19th century. – M.: MUBU, 1996. – P. 7-93. [in Russia]

УДК 371:351.851

## ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-УКРАЇНІСТІВ У РЕСПУБЛІЦІ БАШКОРТОСТАН РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ

**С.Б. ПОНОМАРЕВСЬКИЙ**

*У статті проаналізовані аспекти розвитку сучасної української освіти в Росії. Визначено її роль і місце у процесах збереження української ідентичності в умовах чужини, а також досліджено особливості репрезентації української вищої педагогічної освіти в Башкортостані. Охарактеризовано організаційні умови професійної підготовки учителів для національних освітніх закладів на прикладі Республіки Башкортостан у Російській Федерації.*

**Ключові слова:** освіта, ідентичність, національний, Башкортостан.

**Актуальність проблеми та аналіз публікацій.** Аналіз стану та діяльності сучасних українських закордонних осередків свідчить, що українці, перебуваючи за межами етнічної батьківщини, не лише зуміли зберегти надбання свого народу в сфері навчання та виховання дітей, але і збагатили на чужині педагогіку цінними теоретичними досягненнями. Справжніми здобутками стали праці українських педагогів ХХ століття – Августина Волошина, Івана Огієнка, Софії Русової, Миколи Різуна, Степана Сірополька, Юліана Стечишина, Володимира Яніва та ін. Провідною ідеєю їх пошуків стало прагнення до розбудови національної освіти за кордоном. Уже понад століття закордонне українство, попри потужні асиміляційні тенденції, зберігає свою етнічну ідентичність, розвиваючи українську освіту в країнах мешкання як найважливішу гарантію самозбереження. Заслуговує на увагу думка історика Павла (Пола) Магочого, висловлена з цього приводу: “Оглядаючи цікаву та різноманітну історію, не можна не помітити лейтмотивів, які часто повторюються. По-перше, як народ, який не мав своєї незалежності протягом сучасної історії, українці виявили неабияку впертість і хист, скеровуючи свої зусилля й енергію на освіту – і щоб зберегти історичні традиції народу, і щоб забезпечити його життя в майбутньому. Раз у раз ми бачили, яку активну і вирішальну роль відігравали [вони] і в Європі, і у Новому світі...” [3, с. 59].

*Процеси розвитку української освіти відбуваються і на теренах Російської Федерації. У різні роки їх намагалися досліджувати сучасні російські вчені українського походження – О. Алдакімова (Сочі), В. Бабенко (Уфа), Є. Савенко (Казань), Ю. Сіренко (Уфа), В. Черномаз (Владивосток), В. Чумаченко (Краснодар) та інші. Однак їх зацікавлення обмежувалися суто історичними ретроспективами або ж вивченням окремих аспектів становлення національної освіти і школи в Росії. У результаті освітній компонент у сучасному висвітленні, його місце у різних сферах буття закордонного українця, проблема підготовки професійних учителів-україністів залишаються маловивченими. Саме тому метою цієї статті є дослідження розвитку української освіти в сучасній Російській Федерації та з'ясування деяких організаційних моментів професійної підготовки учителів-україністів на прикладі Республіки Башкортостан.*

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення проблеми підготовки професійних українських учителів у Росії спрямовує здійснювати дослідження принаймні на кількох рівнях, від яких цілком залежить вирішення цього завдання: на рівні держави, навчального закладу, ініціатив місцевих національних громад.

*На рівні держави* підготовка вчительства можлива лише при врахуванні інтересів соціальних замовників, у тому числі тих, які репрезентують інтереси національних меншин. Відкритість системи освіти та налагодження партнерських зв'язків держави з різними суб'єктами освітньої політики – громадськими інституціями, батьківською спільнотою, національним закладом освіти – дозволяють вирішити чимало освітніх проблем. При цьому повинна бути вжита та форма спілкування, яку прийнято називати “соціальним партнерством” і яка розуміється різноманітністю форм співробітництва при інтеграції мети, зацікавленень та можливостей усіх суб'єктів освітньої політики. У зв'язку з цим зрозуміло, що необхідна збалансована стратегія в освіті, яка потребує врахування як державних ініціатив, так і національних інтересів тих етнічних груп, які проживають на території країни.

У сучасному освітньому полі України та Росії на рівні державних педагогічних інституцій відбувається пошук шляхів забезпечення багатонаціональної освіти з виокремленням нового соціокультурного типу особистості, який повинен формуватися в освітньому процесі при поєднанні загальнокультурного розвитку та збереженні суто національних традицій і ознак. Такі аспекти з царини полікультурної освіти в своєму різноманітті підходів відображені в працях відомих педагогів Є.В. Бондаревської, В.П. Борисенкова, Є.П. Голобородько, О.В. Гукаленко, Г.Г. Філіпчука та інших. З урахуванням ідей цих досліджень незмінно приходимо до розуміння, що в умовах полікультурної освіти мають місце чіткі антиномічні складові між забезпеченням єдності освітнього простору у межах країни та наявністю у цьому просторі різноетнічних компонентів з власними освітніми інтересами; необхідністю засвоєння загальнонародської, державної, регіональної культури, а разом з цим рідного етнічного культурного змісту; необхідністю засвоєння мови країни проживання та одночасно рідної мови. Позитивна прогностика у забезпеченні дієвості освіти у полікультурному просторі за цих умов вимагає безконфліктного подолання суперечностей шляхом консолідації усіх задіяних у таких процесах суб'єктів в їх прагненні наповнити освітній простір як освітніми цінностями країни проживання, так і ріднонаціональними ціннісними компонентами. Провідним зацікавленим суб'єктом таких процесів повинна виступити саме держава.

Крім вираженої загальної політики сприяння держави у розвитку полікультурного простору, на процеси становлення національної освіти суттєвий вплив може бути здійснений через прийняття владою компромісних юридичних рішень. Саме цей чинник, наприклад, був врахований українськими піонерами у Канаді, які використали у 1897 році новий закон (угоду Грінвей-Лорье), що дозволив уживати рідну мову в шкільному навчанні поруч з англійською. Стосовно українців Росії, то помітне значення для розвитку національних громад, а разом з ними і національної освіти мав прийнятий у 1996 році Федеральний закон “Про національно-культурні автономії”, який надав правових підстав ініціювати створення закладів освіти з рідномовним навчанням і вимагати від органів влади (суб'єктів Російської Федерації) їх різновекторної підтримки. Разом з тим, як засвідчує практика, навіть наявність необхідних законів не завжди виступає запорукою їх дієвого виконання. У системі російських юридичних норм, що передбачають звертання до проблем забезпечення української освіти, існують істотні прогалини, без заповнення яких неможливо говорити про чіткі перспективи розвитку національної освіти та школи. Однією з них виступає відсутність у вертикалі влади країни координаційного центру з вирішення проблем національної освіти, у тому числі і підготовки освітянських кадрів. Разом з тим, ще у 20–30-х роках ХХ ст. у ході проведення в РРФСР українізації існувало чимало таких інституцій, наприклад, продуктивно функціонували Рада національних меншин Наркомосу РРФСР, у тому числі Українське Бюро, яке опікувалося забезпеченням української освіти в регіонах, Народний комісаріат у справах національностей, Відділ національностей ВЦВК, інститути уповноважених по роботі серед меншин при губвиконкомах, інспектори відділів народної освіти, у структурі РКП(б) діяв підвідділ національностей, а у губернських комітетах партії – відділи національностей.

Сьогодні дехто з педагогів, які вивчають освітні процеси в східній діаспорі, переконані, що загалом координаційні функції у цій сфері цілком повинні бути покладені на державу України або ж забезпечені спільними зусиллями громадських і державних інституцій нашої країни [4]. Очевидна хибність таких підходів полягає у спробі перекласти правові зобов'язання Росії щодо дотримання освітніх свобод громадян українського походження на Україну, її інститути, зацікавлені у забезпеченні прав своєї меншини на національну освіту. Іншою проблемою, яка потребує розв'язання на рівні правового поля РФ, постає необхідність розроблення державної концепції розвитку української освіти, її правових, компетентнісних і економічних засад, підготовки кваліфікованих учительських кадрів, практичного забезпечення діяльності шкільництва. Відсутність такої концепції у контексті стратегії Міністерства освіти і науки Росії відчутно гальмує процеси розвитку національної освіти в країні.

Проблема забезпечення фахової підготовки національних учителів відчувається і на *рівні діяльності українських навчальних закладів* (шкіл) в освітньому середовищі Росії. Вона ускладнюється тим, що йдеться про особливий тип закладів з національним компонентом, який до того ж функціонує у багатокультурному освітньому просторі. Це вимагає відповідного професійного вчительського забезпечення. Сучасний український учитель у Росії, наприклад, відчуває у своїй праці цілий ряд серйозних викликів, які потребують чітких змін у самій стратегії освітянської праці, а саме: 1. Український учитель повинен прагнути транслювати своїм вихованцям освіту, яка враховує як стандарти сучасних світових вимог (у тому числі, звичайно, і країни мешкання), так і національні пріоритети найвищого гатунку. Постійний моніторинг інновацій – не бажана, а необхідна складова української закордонної школи. 2. Український учитель орієнтує на цінності української культури, не протиставляючи їх цінностям культури держави мешкання, а вони можуть різнитися. 3. Український учитель при включенні до процесу навчання та виховання релігійної складової транслює особливості віровчення різних конфесій, не надаючи пріоритетів жодній з них. 4. Український учитель покликаний сформувати у своїх вихованців почуття національної гідності, патріотизму, вкоріненості у вітчизняну історію та культуру на тлі офіційної ідеологічної доктрини країни-донора.

Сьогодні у Російській Федерації існує досвід створення українських шкіл різних типів у ряді регіонів країни. Їх становлення відбувається зі значними труднощами, котрі залежать від ряду причин. Крім того, складними постають інтерпретації стосовно організації в Росії державних україномовних загальноосвітніх шкіл. Зокрема численні дискусії серед державних і національних організацій, окремих осіб викликані спробами започаткування таких українських закладів у Москві. Так, Галина Лісна, президент російської асоціації українців, вважає, що відкриття повноформатної загальноосвітньої школи з викладанням усіх предметів українською мовою у російській столиці виступає неперспективним [2]. На її думку, формальною перешкодою є російські законодавчо встановлені стандарти, які передбачають можливість відкриття “іноземних” шкіл лише з чотирма мовами викладання – англійською, французькою, німецькою та іспанською. Щоб до цього переліку потрапила й українська, в країні має утворитися певний попит на викладання цією мовою. “Ми живемо у суспільстві, де дуже багато чого залежить від потреб тієї чи іншої послуги, у тому числі й у сфері освіти. Наприклад, є потреба у російській мові у школах, розташованих на території країн СНД. Коли з українською мовою буде така ж ситуація, то з’явиться і потреба у подібних школах у Росії”, – наголошує заступник голови Росспівробітництва Ігор Морозов [Там само].

Очевидно, саме невизначеність функцій майбутньої української школи, побудованої на державній основі, привела до ситуації, коли така навчальна установа до цього часу так і не виникла в російській столиці, у той час як у регіонах українська шкільна справа розвивається більш успішно. У зв’язку з цим виникає питання: чи варто прагнути до створення українських шкіл у Росії масовими? Сучасна національна школа повинна, швидше за все, бути добровільною, певною мірою експериментальною, особливо щодо вибору методів і форм навчальної роботи, а цілі, завдання та програма мають бути різноманітними, адаптованими до потреб регіону і побажань учнів. У цих умовах надзвичайного значення набуває вирішення проблеми підготовки учительських кадрів і формування професійних вимог до педагогів. Сьогодні вимагає рішучого оновлення системи фахової підготовки учителя у бік усвідомлення ним своєї професійної відповідальності, коли педагог виступає особою, яка не лише здатна інформувати, але й активно впливати на духовно-освітній розвиток тих, кого навчає та виховує. Домінантою у контексті новітньої освітньої парадигми початку XXI століття постає підготовка талановитої особистості – учителя-творця, учителя-вихователя, учителя-патріота, спроможного вийти за межі навчального предмету, стати для учнів своєрідним носієм і ретранслятором світових та національних цінностей. Сучасна модернізація учителя вбачається неможливою без застосування компетентнісного підходу, який, за влучною характеристикою І.А. Зязюна, репрезентує систему визначення мети, добору змісту, організаційного і технологічного забезпечення процесу підготовки вчителя на основі виокремлення спеціальних, загальних і ключових компетенцій, що гарантують високий рівень і результативність професійно-педагогічної діяльності педагога, а також сформовану у процесі учіння і розвинену у ході професійної діяльності інтегративну якість педагога, утворену системою ключових, загальних і спеціальних компетенцій, які є сукупністю професійно значущих властивостей і забезпечують успішну реалізацію педагогічної діяльності [1, 14]. У основу компетентнісного підходу повинні бути закладені засади формування ціннісних орієнтирів майбутнього фахівця щодо професійної діяльності. Компетентнісний підхід зумовлює позитивний вплив на розвиток інноваційних процесів у системі педагогічної освіти загалом, вносить суттєві корективи до організації процесів підготовки учителя, дозволяє сформувати таку модель фахівця, яка виявляється затребуваною суб’єктами педагогічної освіти та сучасним соціумом.

Компетентнісний підхід у сучасній педагогічній освіті набув популярності як в Україні, так і на теренах Російської Федерації. Так, російська Стратегія модернізації освіти XXI століття визначає, що в основу оновленого змісту загальної шкільної освіти покладені “ключові” (соціально-правова, когнітивна, комунікативна, інформаційна) компетентності. Відповідна методологічна база закладена і



до структури вищої педагогічної освіти, пов'язаної з підготовкою учительських кадрів. Однак сучасний педагог, який здійснює освітню діяльність в українських школах російських регіонів, як правило, позбавлений своєчасної інформації про педагогічні інновації, про результати фахових дискусій щодо шляхів і проблем модернізації освіти тощо. У цьому плані для учительства національних шкіл вкрай важливим постає питання необхідності організації професійних стажувань як засобів фахового удосконалення та опанування майстерністю педагогічної справи в умовах сучасного інформаційного суспільства. На жаль, система підвищення кваліфікації педагогічних працівників, яка діє сьогодні в Росії, не передбачає такої можливості для багатьох національних учителів, у тому числі й українських шкіл. Педагогічні працівники для опанування теоретичних курсів та проходження профільних стажувальних практик часто-густо змушені звертатися до закордонних центрів розвитку українознавства або центрів педагогічної теорії та українознавчих студій в Україні. Але фахівці цих установ недостатньо, як правило, ознайомлені зі специфікою викладання україністики у національних школах Росії, що стимулює необхідність створення центрів організації учительських стажувань безпосередньо в освітньому просторі Російської Федерації. Вірогідно, такі центри могли б функціонувати при вищих навчальних закладах, у яких наявні і працюють українознавчі осередки та студії: у Московському державному лінгвістичному університеті, Філіалі Московського державного гуманітарного університету в Уфі, Краснодарському державному університеті культури і мистецтв, Саратовському державному університеті, Белгородському державному університеті, Волгоградському педагогічному університеті, Воронежському державному університеті, Іванівському державному університеті, Томському державному педагогічному університеті, Новосибірському державному педагогічному університеті. У цих установах працюють висококваліфіковані педагогічні працівники, розробляються та використовуються сучасні методики навчання, але для організації стажувань учителів усе ж необхідними умовами постають зацікавленість і підтримка з боку державної та регіональної влади.

**Процеси розвитку української школи в Росії та професійної підготовки вчителів значною мірою пов'язані з активністю дій з боку українських громад у місцях мешкання. Вдалим прикладом таких ініціатив є діяльність національно-культурного товариства українців Башкортостану “Кобзар”.** Організація українського шкільництва в цій республіці Росії розпочалася в 90-х роках ХХ ст. Один із розділів “Програми національного відродження”, прийнятої на І з'їзді українців республіки у 1992 р. і доповненої на II з'їзді в 1995 р., мав назву “Мова і народна освіта” [5, с. 101–102]. Аналізуючи ситуацію зі станом українського слова в Башкортостані, делегати відзначали, що рідна мова функціонує лише на побутовому рівні в місцях компактного мешкання українців, зокрема в тих українських поселеннях, які заснували ще в кінці ХІХ – на початку ХХ століття вихідці з українських регіонів, що потрапили до Башкирії в пошуках вільних сільськогосподарських угідь. Та старша генерація українців, яка разом з мовою принесла на башкирську землю свої традиції та звичаї, фольклор, мову та систему родинного виховання дітей поступово з плином часу відходить. Тому першочерговим завданням, відзначили делегати, необхідно вбачати створення системи українознавчої освіти, яка могла б охопити усі ланки життя місцевих українців. Було намічено вирішити ряд проблем з відродження та розвитку української мови в Башкортостані, у тому числі: створити систему української освіти, в місцях компактного проживання українців відкрити українські дитячі садки та школи, ввести до шкільних програм за підтримки місцевих адміністрацій та ініціатив громад предмети української мови і літератури, історії та культури.

На сьогодні це завдання в цілому виконане. Створена унікальна для сучасного російського культурно-освітнього простору система безперервної української освіти, функціонує цілий ряд закладів, де згадані завдання втілюються в життя. Так, українознавчий навчальний цикл здійснюється тут у кількох навчально-виховних інституціях: села Золотоношки Стерлітамакського району – у дитячому садку та Золотоноській муніципальній середній загальноосвітній школі; села Санжарівки Чишминського району – у Санжарівській неповній загальноосвітній школі; села Троїцьке Благоварського району – у муніципальній середній загальноосвітній школі; села Степанівки Аургазинського району – у муніципальній середній загальноосвітній школі; міста Салавата – у недільній українській школі; міста Уфі – у муніципальній середній загальноосвітній школі № 9 та недільних: національній школі ім. Т.Г. Шевченка, національній школі “Злагода – Согласие”, в українському дошкільному центрі “Дзвіночок”. Відповідно постала проблема підготовки освітянських кадрів. Для її вирішення з 1997 по 2004 рік окремі українознавчі навчальні компоненти (українська мова, українська художня культура, етнопедогогіка) були введені в Уфимському педагогічному коледжі № 1, де студенти відділення “навчання в початкових класах” оволодівали також додатковою спеціалізацією “вчителя української мови”. Як правило, сюди вступали учні з місць компактного проживання українців у Башкортостані – з сіл Золотоношки, Степанівки, с. Іваненкове, Санжарівки. Серед студентів перебували також і ті, чий інтерес був пов'язаний з бажанням вивчити іншу мову, пізнати іншу культуру, дехто мав серед родичів вихідців з України. Етнічний склад студентів цієї спеціалізації, таким чином, був розмаїтим: українці, татари, башкири, росіяни, чуваші, мордва,

білоруси. Початковий рівень сприйняття та володіння українською мовою у більшості студентів був мінімальним, лише вихідці з українських сіл користувалися на побутовому рівні розмовною мовою та розуміли україномовного викладача. Тому вчителям довелося розпочинати навчання з етапів слухання, сприймання на слух та елементарного розуміння лексики. Разом з тим, завдяки мотивації до навчання та цікавості студентів до вивчення предметів українознавчого циклу випуски спеціалізації “українська мова” стали можливими (їх було здійснено сім). Про зацікавлення студентів коледжу україністикою свідчать і започаткування фольклорного колективу “Червона рута”, який зумів заявити про себе на республіканському рівні, ініціативи проведення Шевченківських днів, розробки та втілення фольклорних композицій, днів української та слов’янської писемності та мови. У цілому за період 1997 – 2004 рр. близько тридцяти випускників коледжу здобули додаткову спеціалізацію. Частина з них повернулася працювати до рідних сіл саме вчителями дисциплін українознавчого циклу. Проте після 2000 року кількість абітурієнтів до педагогічного коледжу значно зменшилася, тому набір на українське відділення адміністрацією було поступово зупинено. З іншого боку, ці короткотривалі спроби навчання на рівні здобуття середньої спеціальної української освіти виявилися вдалими, що і дозволило на початковому етапі підготувати власні місцеві кваліфіковані педагогічні кадри для забезпечення викладання ряду навчальних дисциплін у сільських школах республіки з компактним проживання українського населення.

Наступний етап організації професійної підготовки учителів-україністів у Башкортостані було реалізовано у 1998 році з відкриттям філії Московського державного відкритого педагогічного університету в Уфі (нині Уфимська філія ДОО ВПО “Московський державний гуманітарний університет ім. М.О. Шолохова”), де на філологічному факультеті студенти спеціальності “Російська мова і література” почали вивчати додаткову спеціальність “Українська мова і література”. Українська мова вивчається як іноземна (друга слов’янська) з 1 по 5 курс. Також студенти опановують “Історію української літератури” від найдавніших часів до сучасності. Значна увага при цьому надається читанню в оригіналі творів класичної та сучасної літературної спадщини, що, на думку викладачів університету, не тільки збагачує словниковий запас, але і формує світогляд. Важливою ланкою опрацювання текстів є університетська бібліотека української літератури, яка налічує більше 5 тисяч україномовних примірників. Навчальним планом передбачена обов’язковість виробничої педагогічної практики, яку студенти проходять на базі ЗОШ № 9 м. Уфи – базової республіканської української школи. Це вимагає і теоретичного опанування дисциплін з методик викладання мови та літератури. Крім того, у процесі навчання студенти вивчають основні принципи “Теорії та практики перекладу”, що дозволяє їм практично використовувати свої знання як українсько-російських перекладачів. Потреба в таких перекладах сьогодні стає відчутною в Росії, особливо з поживленням міграційних процесів з України у зв’язку з економічними міграціями – т. зв. “четвертої хвилі”.

**Висновки.** Отже, забезпечення рівня професійної підготовки учителів цілком залежить від розуміння органами державного управління освітніх потреб національних меншин, врахування специфіки національних навчальних закладів у Росії, а також ініціатив національно-культурних товариств. Сучасний позитивний стан представлення українознавчої освіти в Республіці Башкортостан цілковито це підтверджує. Феномен українського шкільництва у російському освітньому просторі загалом є складним, перебуває на стадії пошуків найбільш оптимальних шляхів розвитку у непростому полікультурному середовищі, намагаючись розвивати свої організаційні, методологічні, педагогічні, кадрові складові.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І.А. Учитель у вимірах епох і цивілізацій / І.А. Зязюн // Мистецтво та освіта. – 2008. – № 3. – С. 9 – 15.
2. Кляхін Д. Відкрити українську школу в Москві неможливо – експерти [Електронний ресурс] / Д. Кляхін // Голос UA: інформаційна агенція. – Режим доступу до ст.: <<http://www.golosua.com/main/articles/politika/563>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Магочий Пол Роберт Энциклопедия народов Канады. Encyclopedia of Canada's Peoples / P.R. Magoch. – Торонто, 1999. – 456 с.
4. Освіта українського зарубіжжя як фактор збереження етнопатристичної ідентичності [Електронний ресурс] // Думка. – Режим доступу до статті: <<http://pressaukr.narod.ru/dumka.htm>>. – Заголовок з екрану. – Мова укр.

#### CITED LITERATURE

1. Ziazun I.A. Teacher in measurements of epochs and civilizations / I.A. Ziazun // Art and education. – 2008. – № 3. – P. 9 - 15.
2. Klyachin D. to Open a Ukrainian school in Moscow is impossible - experts [Electronic resource] / A. Klyachin // Voice UA: information Agency. – Mode of access: <http://www.golosua.com/main/articles/politika/563>.
3. Floor Magochi Robert encyclopedia of peoples of Canada. Encyclopedia of Canada's Peoples / P.R. Magochi. – Toronto, 1999. – 456 p.
4. The formation of the Ukrainian Diaspora as a factor of preserving ethnic identity [Electronic resource] // the Thought. – Mode of access: <http://pressaukr.narod.ru/dumka.htm>.

# ПЕДАГОГІЧНА АКСІОЛОГІЯ ТА АКСІОПЕДАГОГІКА ЯК СУБДИСЦИПЛІНИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

УДК: 378.147.111

## САМООСВІТА ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

**М.М. СОЛДАТЕНКО**

*Самоосвіта і саморозвиток розглядаються як найбільш значимі чинники досягнення професійної майстерності в сучасних умовах. Особлива увага акцентується на необхідності самостійної пізнавальної діяльності в умовах неперервності освіти.*

*Ключові слова: самоосвіта, саморозвиток, педагог, неперервна освіта*

**Актуальність проблеми.** Освіта сьогодні кардинально змінюється, орієнтуючись на процеси навчання, виховання та більшою мірою розвитку особистості. Щоб бути ефективною в сучасних умовах в системі професійної підготовки змінюються цілі, зміст, навчальні технології, які визначають розвиток суспільства. Нове, що ввійшло в останні десятиріччя в практику освіти, полягає в тому, що сума отриманих у вищій школі професійних знань не може залишатися незмінною протягом життя людини. Вона повинна постійно поновлюватись, замінюватись іншою, актуалізованою сумою, - положення є неzapеpечною основою сучасних концепцій неперервної освіти. Звідси поява твердження про необхідність навчити студента вчитись, яке довгий час обговорювалось в педагогічній літературі і дуже повільно впроваджується в життя.

Актуальність забезпечення неперервності освіти, яка постійно супроводжує людину, продиктована самим життям. Вирішення цієї проблеми є суттєвою умовою підвищення ефективності освіти та одним з найважливіших чинників формування культури особистості людини. Сама думка про систему організованого навчання умінням вчитись давно обговорюється у зв'язку з необхідністю активізації пізнавальної діяльності суб'єктів пізнання. «Вічна» проблема особливо загострилась протягом минулого століття, яке характеризується неймовірно швидким зростанням кількості інформації, значною диференціацією наук з одночасним зростанням вимог до сучасного фахівця.

Тому в останні роки формування вмінь вчитись та реальне забезпечення самостійного навчання стало найважливішою задачею професійної підготовки. Процес засвоєння та використання знань, який виступає як процес суб'єктивного відкриття для себе нових знань у ході евристичного методу пізнання, розвиває здатності студента (учня), надає йому можливість самореалізуватись, самоутвердитись.

Крім того, на жаль, педагога як особистість не готують зараз у вищих навчальних закладах. Там, в першу чергу, готуються спеціалісти з певного фаху (фізика, математика, історія тощо.) та здійснюють загальнонаукову підготовку.

Основна частина. Завдання, зумовлені глобальними тенденціями розвитку суспільства, вимагають вирішувати питання визнання пріоритету особистості людини з тільки їй притаманними розумовими і фізичними здібностями, потребами, цінностями, адже невідповідність традиційної освіти і реальної життєдіяльності людей стало останнім часом досить гостро відчуватися, а сама система освіти все глибше занурюється в стан перманентної кризи.

Отже, інформаційно-репродуктивна освітня система та авторитарний стиль управління навчальним процесом не може забезпечити перехід до особистісно-орієнтованих стандартів освіти, орієнтації людини як найвищу цінність, здатність до співпраці, розвиток в учня самосвідомості, само розуміння, самоорганізації, оцінку своїх власних сил та забезпечення саморозвитку. Забезпечити розвиток особистості стане можливим, на наш погляд, при наданні особливої значимості самоосвітній діяльності суб'єктам навчального процесу.

Не дивлячись на те, що тим чи іншим аспектам самостійної навчальної роботи учнів та студентів присвячено ряд публікацій, все ж можна стверджувати, що питанню організації самоосвітньої діяльності у вищих навчальних закладах приділяється недостатня увага. Ще менше уваги цьому питанню приділяється в загальноосвітніх школах, ПТУ та інших закладах середньої освіти. Ми вважаємо, що навчання студента (учня) вчитись, самостійно набувати знання, розвивати індивідуальні якості протягом всього активного життя – це завдання, яке необхідно вирішувати для забезпечення неперервності освіти, яке можливе лише за наявності мотивації, умов для навчання (навчально-методичне, технічне, матеріальне та фінансове забезпечення) та вміння суб'єктів навчання вчитись.

Зазначимо, що формування цього вміння в шкільні та студентські роки є базовим для забезпечення подальшої самоосвітньої діяльності. Вміння самостійно вчитись ми розглядаємо як певний місток, який з'єднує окремі складові системи неперервної освіти, починаючи з ДНЗ і завершуючи навчанням дорослих. В умовах реалізації нової парадигми освіти пріоритетне місце

займають процеси розвитку особистості, орієнтація та формування у спеціаліста таких професійних якостей, які допомогли б йому в майбутньому все життя бути професіоналом своєї справи.

Це можливо лише за умови самоудосконалення, саморозвитку, коли людина постійно вчиться, самостійно здобуває нові знання відповідно до зростаючих вимог часу і нових умов діяльності, адже вперше в історії людства наступив такий період, коли покоління речей та ідей змінюються швидше, ніж покоління людей. Це створює складні проблеми в життєдіяльності людини, якій доводиться протягом свого життя неодноразово змінювати місце роботи чи професійну орієнтацію. З цієї причини виникає цілий ряд психологічних проблем, пов'язаних з віком та можливостями людини. З цього витікає, що однією з важливих проблем людства в майбутньому є нові підходи в системі освіти, які могли б стати вагомими чинниками розвитку людини. При цьому повинен здійснюватися перехід від принципу «освіта на все життя» до принципу «освіта протягом всього життя» (І.А. Зязюн).

Самоосвітній процес в широкому розумінні цього слова – це удосконалення своїх знань та вмінь у різних сферах діяльності, у вузькому ж розумінні – удосконалення спеціальних знань та умінь в конкретній діяльності.

Педагогічна самоосвіта – це чітко спланована система, мета якої полягає в реалізації досягнень педагогічної науки в навчально-виховному процесі. Головною умовою педагогічної самоосвітньої діяльності є самоконтроль, а не зовнішній контроль. Зміст самоосвіти повинен відповідати професійному рівню педагога, його інтересам і нахилам. Приступаючи до самоосвіти, необхідно оцінити свої можливості щодо удосконалення педагогічних умінь, навичок та використання різних форм самоосвітньої діяльності.

Ряд авторів вважають, що найбільш поширеною формою самоосвіти є робота з книгою. Систематичне вивчення педагогічної, психологічної, методичної літератури допомагає осмисленню практичної діяльності, підвищує професійний рівень педагога. До інших форм педагогічної самоосвіти можна віднести науково-практичні семінари, відкриті уроки і т.п. Самоосвіта сприяє становленню особистості, а діяльність знаходиться в тісному взаємозв'язку з самовихованням.

Останнє для вчителя є сьогодні одним з пріоритетних в освіті. Професія вчителя немислима без постійного самоудосконалення: вчитель повинен бути взірцем для своїх учнів. Загальновідомо, що вчитель здатен виховувати і навчати своїх учнів, поки сам працює над своїм власним вихованням та освітою (К.Д. Ушинський), в іншому випадку жодна інноваційна діяльність у школі не знайде свого місця. Професіоналізм учителя повинен опиратися на таку схему: постійно вчитися самому, ділитися своїми здобутками (знахідками) зі своїми колегами, захоплювати їх своїм інтересом до професії, не поспішати оцінювати, а підказувати і спрямовувати. Саме такий підхід стимулює пошук нових ідей, засобів і способів діяльності.

Неперервний особистісний і професійний саморозвиток сучасного вчителя базується не на прийнятті ним певних методичних вказівок чи інструкцій, а на такому підході, коли до цього він «доходить самостійно».

Традиційні ж методи навчання, розраховані на відносно стабільну інформацію, в даний час є малоефективними. Лекція сьогодні – лише початкова передумова самостійного, творчого освоєння спеціальності. Вирішального значення в сучасних умовах набуває самонавчання, самостійну роботу слід розглядати як основу пізнавальної активності і розвитку мислення не лише студентів та учнів, а й кожного педагога.

Зміст самоосвіти повинен відповідати професійному рівню фахівця, його інтересам і нахилам. За визначенням академіка Гончаренка С.У. самоосвіта – освіта, яка набувається у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі. Вона є невід'ємною частиною систематичного навчання в стаціонарних закладах, сприяючи поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань. Основним засобом самоосвіти є самостійне вивчення літератури. Джерелами самоосвіти служать також засоби масової інформації [Педагогічний словник, с.296]. Самоосвіта вимагає від суб'єкта пізнання бачення життєвого смислу в навчанні, свідомого визначення мети, здатності до самостійного мислення, самоорганізації і самоконтролю. Це звичайно малодоступне дітям, але уже в юнацькому віці може бути дуже результативним.

Слід зазначити, що пізнання – це діяльність, спрямована на опанування світу предметів та явищ. Здійснюючи контакти з предметами зовнішнього світу, людина збагачується практичним досвідом, тобто при цьому відбувається процес її самонавчання, саморозвитку. Набувши певної суми знань і досвіду, людина починає впливати на навколишній світ, змінюючи його. Щоб уміти використовувати знання в практичній діяльності не досить вислуховування, сприйняття інформації та її фіксації. Кожен повинен уміти розпізнавати, аналізувати навчальну інформацію, порівнювати її з відомою, застосовуючи її на практиці, пропускати через свої відчуття, свій життєвий досвід, формуючи таким чином образ професійної діяльності. Наскільки активним буде цей розумовий та практичний пізнавальний процес, настільки ефективним буде й результат професійної діяльності.

При цьому майбутній вчитель повинен вчитися сприймати себе і розуміти, яким він є і яким має бути. У цілісно-психологічну підготовку необхідно обґрунтовано включати механізм рефлексії.

Більшою мірою цьому сприяють заняття з загальної психології, психодіагностики, основ педагогічної майстерності, методики виховної роботи. У зміст ряду занять необхідно включити тести, які дозволять студенту самостійно та на достатньому науковому рівні оцінювати себе за рядом параметрів: обсяг, стійкість та розподіл уваги; рівень комунікативних та організаторських здібностей; особливості та переважаючий тип мислення. Суб'єкту самоосвітньої діяльності при цьому рекомендується вести зошит професійного зростання, куди він запише результати самоаналізу. Це є відправним пунктом для створення індивідуальних програм професійного самовдосконалення. Мета такої роботи не зводиться до простого збирання інформації про себе, при цьому слід забезпечити процес постійного професійного зростання вчителя (викладача), його саморозуміння. Обговорення з іншою людиною (викладачем, студентом) своїх відчуттів та установок дозволяє глибше проникнути у її зміст.

«Я - концепція» майбутнього вчителя - достатньо складна особистісна структура. Вона визначає не тільки те, як сама особистість до цього ставиться, які бачить для себе можливості професійного розвитку в майбутньому. Сприйняття вчителем зазначеного вище значною мірою обумовлює визначення стійких форм його професійної поведінки, способів педагогічної діяльності, та шляхів їх самоудосконалення.

Професійні завдання педагога, що опановує нову технологію освіти, потребують від нього, як свідчать експерименти, нового ставлення до самого себе, проникнення у свій внутрішній світ, професійного самовдосконалення, відмови від авторитарного стилю спілкування. Невирішені психологічні проблеми вчителя несприятливо впливають на мікроклімат у класі і розвиток дітей. Отже, ці фактори необхідно завжди враховувати вчителю при організації своєї самоосвіти та навчально-пізнавальної діяльності учнів.

«Лише особистісне «Я» надає пізнавально-навчальній діяльності внутрішнього смислу, значущості, цінності. Саме особистісно-орієнтована освіта має підготувати учня «до життя як безперервного вчинку, до вчинкової життєдіяльності» на відміну від традиційного навчального процесу, який будувався під кутом зору умінь і навичок, а розвивальні цілі переважно лише декларувалися.

Здатність до самовизначення, знаходження ідентичності проявляються в «побудові» власної перспективи, осмисленні життєвих цілей, визначенні життєвих планів. Проте звернення в майбутнє, планування життя і «бачення» себе в майбутньому нелегкий процес. І важливо не відкласти його «на потім», як це іноді має місце. В період студентських років проблема осмисленості життя, постановка перед собою мети, адекватної внутрішній суті молодій людині, є тісно пов'язаною з розвитком мотивації, стає ключовою для соціалізації майбутнього педагога. В нашій країні довгий час цілі і цінності «спускались зверху». Це створювало певний внутрішній комфорт і гальмувало формування потреб у самостійній постановці життєвих цілей. Можливо, саме з цієї причини сьогодні в суспільстві спостерігається конфлікт між необхідністю самостійного планування життя та недостатньою його внутрішньою вмотивованістю. Молоді люди часто виявляються дезадаптованими в суспільстві і є найбільш складною категорією «клієнтів» практичного психолога. Дослідження молодих людей з асоціальною поведінкою свідчить, що в них на відміну від соціально позитивних однолітків, низька мотивація досягнення і невибудована часова перспектива майбутнього.

Очевидно, що для осмислення життя і побудови такої перспективи велике значення має сформованість у молоді мотивації досягнення високого рівня самоповаги, самосприйняття. «Побудова» часової перспективи, життєве цілепокладання вимагають достатнього рівня розвитку ціннісних уявлень, вольової сфери, самостійності і відповідальності. Вироблення життєвої стратегії вимагає від людини потреби і здатності здійснювати особистий, самостійний і вільний вибір, набуття корисних навичок планування, співвіднесення ближньої та далекої перспектив.

Пізнавальні мотиви тісно пов'язані із змістом навчального матеріалу, оскільки набуття нових знань відбувається переважно з навчальних предметів. Однак в учнів виникає пізнавальний інтерес до різних галузей науки, що спонукає вчителя до самоосвіти, самостійного здобуття знань поза межами шкільних дисциплін, щоб завжди бути готовим до діалогу з учнями.

Якщо глибше розглядати проблему самоосвіти, то стає зрозумілим, що за нею стоїть досить широка область дій – самоорганізація, саморозвиток, самовдосконалення людини. Після «класичних» компонентів схеми розвитку людини як середовище і спадковість таке джерело людського розвитку як саморозвиток виглядає для нас менше вивченим, ніж перші два. Але, зазначимо при цьому, що біографії ряду всесвітньовідомих та й багатьох маловідомих людей, результати їх діяльності яскраво свідчать про ті великі сили в розвитку людини, які притаманні в їх роботі по самоорганізації, самоосвіті та саморозвитку (Жан Жак Руссо, Максим Горький, да Вінчі Леонардо, Майкл Фарадей, ван Антон Левенгук, Костянтин Цюлковський, Томас Едісон та інші великі «самоуки»).

Сюди принагідно можна віднести чимало й інших «само», які не зовсім явно присутні в процесі творчого пізнання, професійного удосконалення та особистісного розвитку. Це: самоусвідомлення, самопізнання, самовизначення, самоактуалізація, самоаналіз, самооцінка, самоконтроль, самопроекування, самоствердження, самомотивація, само наказ, самоуправління, тощо. І це далеко не

повний перелік «самостей», які на наш погляд, слід враховувати в реальній навчально-пізнавальній діяльності, її плануванні, організації, корекції та ін.

Зрозуміло, отже, що самоосвіта потрібна фахівцям різних галузей господарства, та необхідно всіх навчити вчитися, особливо це стосується педагога. Проте, щоб навчити дітей вчитися, треба вміти це робити не лише вчителям та викладачам, а, звичайно, й батькам. Адже пізнання в дитини починається з раннього віку, саме в цей період важливо формувати потяг до знань, щоб його не “загубити”. Особливо важливим є його вирішення у зв'язку з тим, що навіть у дошкільному віці діти знаходяться “в контактї” з надзвичайно великою кількістю інформації, яка практично є доступною в зв'язку з комп'ютеризацією суспільства.

Цікавим, на наш погляд, є свідчення студентів перших курсів про те, коли і де їх вчили самостійному набуттю знань. Наприклад, на наші запитання “Чи навчали вас цьому процесу в школі?” біля 40% відповіли: ні. Дві третини студентів IV-V курсів на запитання: “Де Вас вчили конспектувати?” відповідають: ніде. Цей показник фактично свідчить про потенційні можливості навчально-пізнавальної діяльності майбутнього фахівця. А на питання «Чи підвищило навчання у ВНЗ ваші вміння самостійно вчитися?» ствердно відповіли лише 44% п'ятикурсників педагогічних ВНЗ. У більшості студентів практично відсутня індивідуальна культура пізнавальної діяльності та потреба в новій інформації.

Варто зазначити, що студенти молодших курсів (особливо першого !?), як правило, переоцінюють свої можливості в реалізації ними самостійної пізнавальної діяльності, адже на третьому курсі значна частина з них свідчить про те, що вони вважають себе не готовими до самостійного набуття знань. Фактично першокурсники оцінювали не реальні досягнення ними в процесі такої діяльності, а можливість цих досягнень. Отже, в більшості студентів практично не сформована індивідуальна культура пізнавальної діяльності та потреби в новій інформації, а особливо - розуміння сутності самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

**Висновки.** Виходячи з наведеного, зазначимо, що сьогодні головним результатом має бути орієнтація навчального процесу на суб'єкт учіння, розвиток його своєрідності і неповторності, створення умов для формування творчої ініціативи та пізнавальної самостійності майбутнього педагога. Нагальною потребою сьогодення є запровадження у практику навчання досягнень педагогічних розробок минулого, останніх досягнень світової та української педагогічної і філософської думки, в яких окреслено дві провідні тенденції: відмова від пріоритету диктату викладача (вчителя) та створення найсприятливіших умов для творчого розвитку учнів і студентів. Тобто, йдеться про нову філософію освіти, в якій учень, студент, вчитель (викладач), як унікальні і неповторні особистості, фактично завжди є суб'єктами навчально-пізнавальної діяльності. Якщо забезпечити базу самонавчання, це сприятиме індивідуальному розвитку, місце авторитарної педагогіки займе педагогіка бажань як вияв особистого інтересу та внутрішнього світу названих вище суб'єктів пізнання. Замість зовнішньої зумовленості на озброєнні повинна бути методологія, спрямована на пробудження в кожного з них самомотивації до навчання як індивідуального творчого процесу. При цьому роль викладача суттєво змінюється: з «транслятора» інформації він стає консультантом, співучасником та співорганізатором навчального процесу. Що ж стосується учня, то він, залишаючись об'єктом навчання, водночас стає і його суб'єктом. Отже, самоосвіта, є однією з найбільш важливих складових у забезпеченні функціонування системи неперервної освіти, розвитку особистості, педагогічної майстерності та підвищення кваліфікації будь-якого фахівця.

**УДК: 378.126: 316.7**

## **ВПЛИВ СВІТОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА НА СИСТЕМУ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

**Л.Ю. СУЛТАНОВА**

*У статті аналізується вплив таких тенденцій розвитку суспільства на освіту в Україні як, перехід суспільства від індустріального до постіндустріального, стрімкий розвиток глобалізації та приєднання України до європейського освітнього простору.*

*Ключові слова: постіндустріальне суспільство, глобалізація, європейський освітній простір.*

**Постановка проблеми.** Початок XX-XXI століття характеризується появою світових тенденцій, які призвели до кардинальних змін в системі вищої освіти. Насамперед – це перехід суспільства від індустріального до постіндустріального, або як ще інакше його називають інформаційного (зміна пріоритетів в системі виробництва, превалююча роль інтелектуальних ресурсів і як наслідок підвищення ролі освіти, насамперед вищої), а також стрімкий розвиток глобалізації (процес всесвітньої економічної, політичної, культурної та релігійної інтеграції та уніфікації. На Європейському континенті переломним моментом даного процесу став Маастрихський договір про економічне і політичне об'єднання 27 європейських країн, який вступив в силу 1 листопада 1993 року).

**Мета.** Визначити тенденції розвитку суспільства та проаналізувати їх вплив на освіту в Україні.

**Завдання:** 1. Проаналізувати вплив постіндустріального суспільства на освіту; 2. Проаналізувати вплив глобалізаційних процесів на культуру та освіту; 3. Визначити позитивні аспекти процесу інтеграції України в до європейського освітнього простіру.

**Виклад основного матеріалу.** Теорія постіндустріального суспільства, як зазначає В.Л. Іноземцев, є сьогодні однією з найбільш поширених соціологічних концепцій, які дозволяють адекватно осмислити масштабні зміни, що сталися в західних суспільствах упродовж останніх тридцяти років [2, С. 5].

Концепція постіндустріального суспільства була запропонована американським соціологом і філософом Деніелом Беллом ще у 1962 році на З'їзді з технологічного та соціального розвитку в Бостоні [6].

В основу концепції покладена історична періодизація суспільств на доіндустріальне, індустріальне і постіндустріальне. Критерієм приналежності держав до того чи іншого суспільства є розмір внутрішнього валового продукту на душу населення. Ідеологічною основою такої класифікації Д. Белл вважає «аксіологічний детермінізм» (теорію про природу цінностей).

Постіндустріальне суспільство, за Д. Беллом, характеризується як суспільство, в економіці якого в результаті науково-технічної революції і істотного зростання доходів населення пріоритет перейшов від переважного виробництва товарів до виробництва послуг. Наукові розробки в постіндустріальному суспільстві стали головною рушійною силою економіки – виробничим ресурсом є інформація і знання. Оскільки постіндустріальне суспільство, як зазначає Д. Белл [1, С. 334-335] є «суспільством професіоналів», де основним класом є «клас інтелектуалів», то найбільш цінними якостями працівника сучасної епохи стають рівень освіти, професіоналізм, здатність до навчання і креативність. З огляду на роль знань та інформації в новій епосі розвитку людства її ще називають «інформаційним суспільством» або «суспільством знань».

Майже в той самий час (1970-ті – 1980-ті роки) з'явилась наукова концепція трьох хвиль Елвіна Тоффлера – американського філософа, соціолога, футуролога подібна до теорії постіндустріального суспільства Д. Белла.

Концепція Е. Тоффлера ґрунтується на ідеї про суспільні хвилі, що приходять на зміну одна одній в результаті революційних змін суспільного ладу.

Наразі існують публікації й інших науковців присвячені тенденціям світового розвитку (Жан Фурастьє, Ален Турен, Джон Кеннет Гелбрейт, Уолт Уйтмен Ростоу, Реймон Клод Фердинанд Арон, Збігнев Казимеж Бжезинський та інші). Проте, як зазначає В.Ш. Фельдблум, в концептуальному плані, книга Д. Белла залишається неперевершеною [6].

Відомий російський науковець О.М. Новіков здійснив ґрунтовний аналіз проблеми освіти в постіндустріальному суспільстві. Науковець зазначає, що динамічне суспільство, яке постійно змінюється, повинно і освіту мати настільки ж динамічну. Якщо раніше в епоху індустріалізму людина навчалася 10-15 років, щоб потім все життя працювати на обраному (або призначеному їй) місці, то тепер отримана освіта застаріває настільки швидко, що переучуватися потрібно постійно. Тому, в усьому світі, перед системою освіти гостро стоїть проблема радикальної перебудови її цілей, змісту, форм, методів, засобів і всієї її організації відповідно до вимог Нового Часу.

О.М. Новіков у зв'язку з цим визначає три загальні цілі освіти [5, С. 45]:

1. Створення умов для оволодіння особистістю істинно людською, в тому числі професійною діяльністю для включення людини в суспільно-корисну працю відповідно до її інтересів і здібностей.

2. Виховання громадян – соціально активних, творчих членів суспільства, які опанували системою загальнолюдських і національних цінностей та ідеалів, здатних до перетворення виробництва, виробничих, економічних і суспільних відносин, участі в управлінні; громадян, які володіють почуттям громадянської відповідальності за своє життя і життя своєї родини, за результати своєї діяльності, за збереження природи, за долю країни і світу.

3. Задоволення поточних і перспективних потреб виробництва в економічній, соціальній, культурній та інших сферах в кваліфікованих фахівцях, які відповідають вимогам гуманітарного, соціального і науково-технічного процесу, які володіють широким загальним і професійним кругозором, професійною мобільністю.

Таким чином, сучасне суспільство завдяки теоретичним знанням, які стали виконувати роль основного виробничого ресурсу, змінилося найбільш істотно аніж під впливом інших процесів, що визначають соціальне життя упродовж останнього століття. Як результат освіта перетворилася на найважливішу соціальну цінність, сформувалися принципи меритократії (*влади найбільш достойних (здібних) людей, незалежно від їх соціального походження та фінансового достатку*), виникає новий клас, який умовно називають «класом інтелектуалів», радикально змінилася мотивація діяльності сучасного працівника.

Відповідно, перехід освіти з індустріального суспільства в постіндустріальне означає, в першу чергу, відмову від розуміння освіти як отримання готового знання та уявлення про педагога як носія

такого знання. На зміну приходять розуміння освіти як надбання особистості, як засобу її самореалізації в житті, як способу побудови особистої кар'єри.

Отже, основною характеристикою постіндустріального суспільства є зростаюче значення знань. Успіхи того чи іншого суспільства все більшою мірою визначаються інноваціями та нововведеннями, які безпосередньо є продуктом теоретичної науки. З огляду на те, що основною ознакою представників «класу інтелектуалів» служать якість їхньої освіти й наявність певних здібностей, недосяжні на той чи інший момент для більшості громадян, виникає необхідність у розширенні, до масштабів суспільства в цілому, доступу до якісної освіти. Цього можна досягти тільки через збільшення інвестицій в людину і посилення споживання освітніх послуг. А на фоні того, що сучасне українське суспільство є полікультурним – велике значення в його становленні і розвитку має полікультурна освіта, яку забезпечують, зокрема, викладачі вищих навчальних закладів. Висока кваліфікація, освіченість та наявність певних особистісних характеристик у викладача дозволить приймати активну участь у створенні таких моделей розвитку суспільства, які б враховували інтереси всіх представників суспільства.

Перехід людства до постіндустріального суспільства зумовив стрімкий розвиток глобалізації, яка стає провідною тенденцією соціальної еволюції.

Термін «глобалізація» набув міждисциплінарного змісту і є одним з найбільш часто вживаних. Проте у вітчизняних та зарубіжних джерелах існують різні погляди стосовно періоду виникнення, хронологічних меж етапів, сутності, причин і наслідків цього процесу.

Не заглиблюючись в історію виникнення даного терміну зазначимо, що на даний час чіткого визначення глобалізації також немає. В.Л. Іноземцев з цього приводу пише: «Чи можна дати процесу глобалізації чітке визначення? На наш погляд, той факт, що цього досі не зроблено, підкреслює не стільки складність завдання, скільки те, що вирішення його просто не представляється необхідним. [3, С. 33-34]. Проте, не дивлячись на багатоманітність формувань, дослідники єдині в тому, що процес глобалізації є подією світового значення, яка стосується інтересів людини, суспільства і людства [4, С. 7].

Узагальнено термін «глобалізація», упродовж останніх двох десятиліть, використовується для позначення наростаючої економічної, соціально-культурної та політичної взаємозалежності світу. А саме, в економіці глобалізація проявляється вільною торгівлею, вільним рухом капіталу, переміщенням промисловості між державами з метою зменшення витрат на сплату праці та природні ресурси тощо. В соціально-культурній сфері відбувається поширення інформаційного простору, взаємопроникнення культур тощо. В політиці глобалізація проявляється послабленням впливу держави, перш за все на економіку.

Більшість з авторів єдині в тому, що сьогоднішній світ знаходиться під впливом економічної глобалізації. Дійсно, глобалізація основний акцент робить на економіку. Однак, необхідно розуміти, що інтегруючи економіки, країни інтегруються всебічно. І даний процес, безперечно, не може не впливати на освіту і культуру, яка є основою змісту освіти.

Вплив глобалізації на культуру пов'язують з двома тенденціями.

Перша тенденція полягає у розповсюдженні західних цінностей, які пропагуються соціальними інститутами.

Друга – полягає у запозиченні західних, так-би мовити, «правил гри» в усьому світі, які проявляються у бюрократичній організації, раціоналізмі, матеріалістичних поглядах, цінностях економічної ефективності та політичної демократії.

Оцінити вплив глобалізації на культуру однозначно – дуже важко. Незаперечним залишається тільки той факт, що кожне національне суспільство – це соціальний світ зі своєю економічною та політико-правовою системою, зі своєю культурою. Головним при входженні національної культури у світовий культурний простір є її вміння залишатися собою та бачити крізь призму власного національно-культурного сприйняття загальнолюдський зміст інших культур.

Процес глобалізації освіти найбільш яскраво проявив себе в останні десятиліття минулого століття. Саме тоді країни «Великої вісімки» (Великобританія, Німеччина, Італія, Канада, Росія, США, Франція та Японія) зосередили свою увагу на модернізації всієї системи освіти, від початкової до вищої.

Економічне значення глобалізації освіти визначається, в першу чергу, прагненням до збільшення доходів, оскільки надання освітніх послуг є досить вигідною статтею експорту і, на думку експертів Юнеско, в XXI столітті стане найвигіднішою. Політика держав-експортерів вищої освіти спрямована на підвищення привабливості національних систем освіти, підтримку на достатньому рівні їх фінансування, а також проведення активної міграційної політики, орієнтованої на залучення висококваліфікованих іноземних фахівців на роботу після закінчення навчання і, як наслідок, отримання віддаленої економічної вигоди від навчання іноземних студентів. Таким чином, вирішується завдання заповнення дефіциту трудових ресурсів у країні, отримання освіти студентом, і це відбувається не тільки за рахунок поповнення науково-викладацького сектора, але також і за рахунок



міграційних процесів в цілому.

Отже, завдяки процесам глобалізації виникла необхідність у спрямуванні державної політики Європейських країн на розвиток освітньої галузі, яка б базувалась на принципах універсалізації (*розробка та визнання університетських дипломів та спеціалізацій, міжнародних форм оцінки якості, процедур міжнародної акредитації тощо*). Значну роль у вирішенні даного питання мав Копенгагенський (*введення єдиних вимог до професійної освіти середнього ступеня, створення європейської рамки кваліфікацій, розвиток освіти дорослих (Концепція неперервної освіти)*) та Болонський процеси (*введення двоциклової (починаючи з Берлінської конференції – трициклової) структури вищої освіти: бакалавр, магістр, доктор*).

Враховуючи вплив глобалізаційних процесів не лише на суспільне виробництво, а й на культурну та освітньо-наукову сфери, а також входження України в єдиний європейський загальноосвітній простір і стратегічний курс нашої держави на інтеграцію в Євросоюз, виникає потреба вивчення процесів європейської інтеграції, а також їх перспектив для розвитку вищої освіти України.

В основі створення єдиного європейського освітнього і наукового простору закладений Болонський процес, який став революційним явищем спрямованим на співпрацю європейських країн в галузі вищої освіти.

Приєднавшись у 2005 році до Болонської декларації Україна отримала офіційне визнання європейською спільнотою зовнішньо політичного курсу нашої держави, спрямованого на євроінтеграцію.

Перед Україною, як учасницею Болонського процесу, було поставлено ряд першорядних ключових завдань, які передбачали запровадження до 2010 року стандартів, рекомендацій та основних інструментів єдиного простору вищої освіти: Національної рамки кваліфікацій, інноваційної Європейської кредитно-трансферної системи, Додатку до диплома європейського зразка.

Для України вирішення поставлених завдань означає встановлення високої планки освітніх стандартів, досягнення нової якості вищої освіти, можливість професійного та особистісного розвитку всіх учасників навчально-виховного процесу, змістовного збагачення та технологічного вдосконалення навчання.

Незважаючи на те, що означений період (2005-2010 рр.) виконання завдань Болонської декларації вже завершився – вирішальним для реалізації довготермінових стратегій забезпечення сталого розвитку та удосконалення системи вищої освіти України буде період 2010-2020 рр., який дасть можливість побачити наскільки глибокими та якісними були зміни в освіті попередніх років.

**Висновки.** Отже, для сучасного суспільства характерними є світові тенденції, що мають безпосередній вплив на розвиток вищої освіти. Це, насамперед перехід суспільства від індустріального до постіндустріального. А також, розвиток економічної глобалізації. Дані тенденції розвитку суспільства спричинили необхідність спрямування державної політики Європейських країн на розвиток освітньої галузі, яка б базувалась на принципах універсалізації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Дениел Белл; [пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева]. – М.: Academia, 1999. – 783 с.
2. Иноземцев В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы: учеб. пособие для студентов вузов / В.Л.Иноземцев. – М.: Логос, 2000. – 304 с.
3. Иноземцев В.Л. Современная глобализация и её восприятие в мире / В.Л.Иноземцев // Век глобализации. – 2008. – №1. – С. 33-34.
4. Мажитова А.Р. Человеческое измерение глобализации: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. филос. наук: спец. 09.00.01 «социальная философия» / А.Р. Мажитова; ГОУ ВПО «Башкирский государственный университет». – Уфа, 2006. – 18 с.
5. Новиков А.М. Постиндустриальное образование / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2008. – 136 с.
6. Фельдблом В.Ш. Теория постиндустриального общества: сущность, критика, перспективы. Часть I. [Электронный ресурс] / В.Ш. Фельдблом // Вестник гражданского общества civitas. – Режим доступа: <http://vestnikcivitas.ru/pbbs/1605>

#### CITED LITERATURE

1. Bell D. Grjadushhee postindustrial'noe obshhestvo. Opyt social'nogo prognozirovanija / Deniel Bell; [per. s angl. pod red. V.L. Inozemceva]. – M.: Academia, 1999. – 783 s.
2. Inozemcev V.L. Sovremennoe postindustrial'noe obshhestvo: priroda, protivorechija, perspektivy: ucheb. posobie dlja studentov vuzov / V.L. Inozemcev. – M.: Logos, 2000. – 304 s.
3. Inozemcev V.L. Sovremennaja globalizacija i ejo vosprijatie v mire / V.L.Inozemcev // Vek globalizacii. – 2008. – №1. – S. 33-34.
4. Mazhitova A.R. Chelovecheskoe izmerenie globalizacii: avtoref. dis. na soiskanie uchjonoj stepeni kand. filos. nauk: spec. 09.00.01 «social'naja filosofija» / Al'fira Raisovna Mazhitova; GOU VPO «Bashkirkij gosudarstvennyj universitet». – Ufa, 2006. – 18 s.
5. Novikov A.M. Postindustrial'noe obrazovanie / A. M. Novikov. – M.: Jegves, 2008. – 136 s.
6. Fel'dbljum V.Sh. Teorija postindustrial'nogo obshhestva: sushhnost', kritika, perspektivy. Chast' I. [Jelektronnyj resurs] / V.S. Fel'dbljum // Vestnik grazhdanskogo obshhestva CIVITAS. – Rezhim dostupa: <http://vestnikcivitas.ru/pbbs/1605>

## АКСІОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Т. Г. КАЛЮЖНА**

*Статтю присвячено висвітленню проблеми формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності у світлі аксіологічного підходу. Використання аксіологічної складової у процесі формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності зумовлене необхідністю модернізації освіти й розроблення нових стратегій її розвитку, а також реалізації обґрунтованих змін стратегії вищої освіти. У статті виокремлено декілька підходів до класифікації педагогічних цінностей як аксіологічної складової формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.*

**Ключові слова:** аксіологічна складова, цінності, освітня система, освітнє середовище, цінності-цілі, цінності-засоби, цінності-знання, цінності-відносини, цінності-якості, суспільно-педагогічні цінності, професійно-групові цінності, індивідуально особистісні цінності.

**Постановка проблеми.** Реформування освіти в Україні передбачає створення умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина. Це сприятиме підвищенню інтелектуального потенціалу нації, всебічному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства. Нині головною педагогічною ідеєю сучасності стає освіта впродовж життя. Її реалізація потребує значної уваги до загального розвитку особистості, її самостійності у прийнятті рішень і пізнавальної активності.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти постає завдання виховати упродовж навчання у ВНЗ компетентного фахівця, здатного розв'язувати різноманітні професійні завдання. У нашому випадку, йдеться про потребу формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності та аксіологічну складову такої готовності. Готовність формується за допомогою використання в едукативному процесі різних складових. Однією із них є аксіологічна. Зазначимо, що в сучасній вищій освіті їй приділяється велике значення. Так, звернення до цієї складової досить широко простежується у гуманітарних дослідженнях (С. В. Бондаревська, І. Ф. Ісаєв, А. В. Кир'якова, М. Д. Никандров, М. С. Розов, В. О. Сластьонін, Л. А. Степашко, Н. Е. Щуркова). Актуальність досліджень у педагогічній аксіології зумовлена необхідністю модернізувати освіту й розробити нові стратегії її розвитку.

**Мета.** Метою статті є висвітлити особливості формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності в аспекті аксіологічної складової.

**Завдання.** Розкрити тему статті, довести, що існує обґрунтована необхідність у зміні стратегії вищої освіти і що тільки за такої умови освіта дійсно стане гуманістичною і сприятиме становленню майбутніх вчителів як фахівців нового часу, які володітимуть не лише високою готовністю до інноваційної діяльності, а й сформованою системою ціннісних орієнтацій і широким моральним світоглядом. В першу чергу, акцент має бути зроблений на аксіологічній складовій формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. Також головним є формування й розвиток ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів

**Виклад основного матеріалу.** Нове тисячоліття стало своєрідним переломним моментом для людства, багато духовних моральних цінностей, орієнтири й настанови, які протягом багатьох років зумовлювали гармонізацію життя та діяльності людей, всю систему взаємин людини зі світом, було втрачено. В. В. Ільїн говорить про «дефіцит людяності» і відсутність «традицій добролюбства, милосердя, жалю, відповідальності перед майбутнім» [4, с. 164], що не може не змушувати замислюватися про траєкторії подальшого руху людства. Суспільство, в якому утворився духовний вакуум, в якому не існує чіткої системи цінностей, не може формувати сильної нації. Освіта, в якій не закладено ціннісного ядра, є безсилою перед духовно-моральною кризою. Вона має здійснюватися на основі аксіологічного підходу, пріоритетною метою якого є формування ціннісного світогляду майбутнього фахівця, формування його морально-духовного потенціалу [1, с. 20]. Одним із найважливіших завдань сучасної педагогіки є виявлення гуманістичного потенціалу освіти й розроблення концептуальних засад духовно-морального виховання. За Ю. І. Пассовим, лише *homo moralis* – людина моральна, духовна може вважатися метою освіти, тому що по суті освіта є становлення людини. Гуманізація освіти припускає створення системи, котра змогла б забезпечити «...єдність безперервного загальнокультурного, соціально-морального та професійного розвитку особистості...» [6, с. 444]. Незважаючи на реформи освіти, які відбуваються у всьому світі й у нашій країні, аналіз перетворень показує, що сучасний інститут освіти не в повній мірі відповідає принципу гуманізації громадського життя, й симбіоз отримання у вищій школі високопрофесійної підготовки та духовного розвитку особистості так і залишається головною, але все ще недосяжною метою. Б. С. Гершунський вбачає причину недостатньої реалізації гуманістичних реформ освіти в тому, що «...будь-які перетворення, реформи й інновації, як тільки вони претендують на успішну реалізацію й реальну підтримку в царині освіти, мають починатися із системи, котра випереджає ці реформи й

інновації педагогічної освіти, із підготовки майбутніх педагогів, формування їх готовності до інноваційної діяльності [3, с. 128].

Аксіологія й аксіологічний підхід в освіті відіграють особливу й надзвичайно істотну роль. Обґрунтованим вважається використання аксіологічної складової в межах вивчення педагогічних дисциплін, що додає особливу, ціннісну спрямованість процесу формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. [7, с. 21].

Послідовне та грамотне впровадження аксіологічної складової в освітню систему уможливило сприяння «розвитку людської природи, багатогранних людських відносин, складної діалектики душі...» [1]. Аксіологічна складова притаманна таким гуманітарним наукам, як філософія, психологія, педагогіка, естетика, етика, соціологія, культурологія. Проте, особливо цікавим є можливість та методика реалізації аксіологічної складової в процесі формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. Інтерес до аксіологізації освіти зумовлений необхідністю застосування аксіологічної складової в сучасному освітньому середовищі, котре має бути спрямованим на виховання «людини, яка, у свою чергу, має спиратися на оновлену філософську картину світу, на загальнолюдські цінності» [4, с. 13]. Щоб розглянути основні принципи реалізації аксіологічного підходу у філологічній освіті, слід звернутися безпосередньо до понять «аксіологія» й «аксіологічна складова».

Аксіологія (від грец. *axio* – цінність, *logos* – слово) – це філософська дисципліна, котра досліджує категорію «цінність», характеристики, структури й ієрархії ціннісного світу, способи його пізнання та його онтологічний статус, природу і специфіку ціннісних суджень [4, с. 22].

В основі аксіологічної складової лежить категорія «цінність». Аксіологічна складова – це складова освіти, яка має ціннісну підставу, на базі загальнолюдських цінностей і самоцінності особистості. В основі аксіологічної складової лежить гуманна концепція взаємодієвого світу, відповідно до якої наш світ – це світ цілісної людини, й саме людина є найвищою цінністю суспільства [4, с. 34–35].

У педагогіці аксіологічна складова є невід’ємним компонентом, який дозволяє розглянути освіту як соціально-педагогічний феномен, котрий знаходить висвітлення в основних його ідеях: універсальності та фундаментальності гуманістичних цінностей, єдності цілей і засобів, пріоритеті ідеї волі [6, с. 439]. Виходячи із аксіологічних ідей, В. О. Сластьонін виокремлює такі культурно-гуманістичні функції освіти [6, с. 238]:

- 1) розвиток духовних сил, здатностей і вмінь, які дозволяють людині долати життєві перешкоди;
- 2) формування характеру й моральної відповідальності;
- 3) забезпечення можливостей для особистої й професійної самореалізації;
- 4) оволодіння засобами, необхідними для досягнення інтелектуально- моральної волі;
- 5) створення умов для творчого й духовного росту особистості.

Гуманістичною метою освіти виступає гармонійний розвиток особистості людини, й реалізація цієї мети потребує розв’язання таких завдань [6, с. 441–442]:

- 1) усвідомлення самоцінності особистості як носія високих гуманістичних начал, її неповторної індивідуальності та творчої сутності;
- 2) визнання гармонійного розвитку особистості метою й основним призначенням людини;
- 3) розуміння творчої природи діяльності, усвідомлення необхідності духовних затрат і самовдосконалення для її реалізації;
- 4) розвиток гуманітарної культури як комплексу якостей особистості – єдності внутрішньої моральної сутності та зовнішньої поведінкової виразності, тонкого сприйняття прекрасного й потворного в людських стосунках, емпатії, чуйності, виразності, оптимізму, доброти.

Професія вчителя сама по собі має гуманістичну природу, тому що гуманістичні цінності виступають як «вічні орієнтири», якими майбутні вчителі мають керуватися у здійсненні своєї професійної діяльності. У процесі формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності існують також і їхні професійні педагогічні цінності [3, с. 36]. Вони є нормами, котрі регламентують професійну діяльність і виступають пізнавально-дієвою системою, яка служить опосередкованою та сполучною ланкою між сформованим суспільним світоглядом у царині освіти й діяльністю майбутніх вчителів [6, с. 33].

Існує кілька підходів до класифікації педагогічних цінностей. Так, І. Ф. Ісаєв виокремлює горизонтальну площину існування педагогічних цінностей (цінності-цілі, цінності-засоби, цінності-знання, цінності-відносини й цінності-якості) та вертикальну (суспільно-педагогічні, професійно-групові й індивідуально-особистісні цінності), підкреслюючи синкретичний характер цих цінностей [5, с. 64–65].

Суспільно-педагогічні цінності відображають характер і зміст тих цінностей, які функціонують у різних соціальних системах, виявляючи себе у суспільній свідомості. Вони є сукупністю ідей, уявлень, норм, правил, традицій, котрі регламентують діяльність суспільства в галузі освіти.

Професійно-групові цінності можна представити у вигляді ідей, концепцій, норм, які регулюють і спрямовують професійну діяльність майбутніх вчителів у межах певних освітніх інститутів. Сукупність таких цінностей має цілісний характер, відносно стабільність і повторюваність.

Індивідуально-особистісні цінності виступають як соціально психологічні утворення, в яких відображаються цілі, мотиви, ідеали, настанови й інші світоглядні характеристики особистості, котрі становлять у своїй сукупності систему ціннісних орієнтацій.

Цілі виступають в якості домінуючої аксіологічної функції у системі інших професійних цінностей, оскільки в цілях відображено основний зміст діяльності майбутніх вчителів.

Цінності-засоби – це три взаємозалежні підсистеми:

- 1) власне професійні дії, спрямовані на розв'язання професійно-освітніх й індивідуально-розвивальних завдань (технології навчання й виховання);
- 2) комунікативні дії, які дозволяють реалізувати особистісні та професійно-орієнтовані завдання (технології спілкування);
- 3) дії, котрі відображають суб'єкту сутність майбутніх вчителів.

Цей різновид дій є інтегративним за своєю природою, оскільки він поєднує всі три підсистеми дій в єдину аксіологічну функцію.

Цінності-засоби поділяються на такі групи як цінності-відносини, цінності-якості й цінності-знання.

Цінності-відносини забезпечують майбутнім вчителям доцільну й адекватну побудову процесу формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності та взаємодії із його суб'єктами. В ієрархії педагогічних цінностей найвищий ранг мають цінності-якості, тому що саме в них виявляють себе індивідуально-професійні характеристики майбутніх вчителів [6, с. 91].

Існує такий поділ педагогічних цінностей [6, с. 38]:

1) цінності, пов'язані зі ствердженням особистістю своєї ролі в соціальному та професійному середовищі (суспільна значущість праці педагога, престижність педагогічної діяльності, визнання професії найближчим особистим оточенням тощо);

2) цінності, які задовільняють потребу у спілкуванні й розширюють його коло (спілкування зі студентами, колегами, референтними людьми, переживання любові й прихильності студентів, обмін духовними цінностями тощо);

3) цінності, котрі орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності (можливості розвитку професійно-творчих здібностей, долучення до світової культури, заняття улюбленим предметом, постійне самовдосконалення тощо);

4) цінності, які дозволяють здійснювати самореалізацію (творчий характер праці педагога, романтичність і захопленість педагогічної професії, можливість допомоги соціально неблагополучним дітям тощо);

5) цінності, котрі задовільняють прагматичні потреби (отримання гарантованої державної служби, оплата праці й тривалість відпустки, кар'єра тощо).

Слід зазначити, що всі вищеперераховані педагогічні цінності не є обов'язково наявними в системі цінностей усіх майбутніх вчителів. Це пов'язано не лише з індивідуально-особистісними особливостями вчителя, а й з об'єктивними зовнішніми закономірностями, які багато в чому визначають статус педагогічної професії у суспільстві. Однак, кожен майбутній вчитель має певну систему професійних педагогічних цінностей,

які він вважає визначальними. У процесі формування готовності до інноваційної діяльності майбутні вчителі на основі аксіологічної складової розширюють систему загальнолюдських і професійних цінностей, які, безумовно, відіграють велику роль у становленні ціннісного світогляду людини [7, с. 38–39].

**Висновок.** Аксіологічна складова освіти є філософсько-педагогічною стратегією, котра показує шляхи розвитку професійної майстерності, використання педагогічних ресурсів для розвитку особистості та пропонує перспективи удосконалення освітньої системи [1]. Застосування аксіологічної складової у професійній педагогічній освіті зумовлене необхідністю формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності на основі нових, гуманістичних принципів, спрямованих на формування фахівців, котрі володіють багатою внутрішньою культурою та широкою системою ціннісних орієнтацій і здатні створити ціннісний симбіоз ефективного навчання й морального виховання на базі загальнолюдських цінностей.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Артюхович Ю. В. «Обучение ценностям»: Аксиологический подход к проблемам образования [Электронный ресурс] / Ю. В. Артюхович // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2003. – Вып. 10. – С. 1–10. – Режим доступа к журн. : <http://science.ncstu.ru/articles/hs/10> (29.12.11). – Загл. с экрана.
2. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
3. Гершунский Б. С. Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и веры / Б. С. Гершунский. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.

4. Ильин В. В. Аксиология / В. В. Ильин. – М. : Изд-во МГУ, 2005. – 216 с.
5. Кирьякова А. В. Аксиологическая концепция ориентации личности в мире образования / А. В. Кирьякова // Вестник ОГУ. – 1999. – № 1. – С. 13–19.
6. Педагогика / [В. А. Сластенин и др.]. – М. : Школа-Пресс, 2002. – 512с.
7. Уруський В.І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: методичний посібник / В.І.Уруський – Тернопіль: ТОКІППО, 2005 – 96с.

#### CITED LITERATURE

1. Artyuhovich V. «Teaching values”: The axiological approach to education [Electronic resource] / V. Artyuhovich // Bulletin of the North Caucasus State Technical University. Series “Humanities”; - 2003. - Vol. 10. - S. 1-10. - Mode of access: <http://science.ncstu.ru/articles/hs/10> (29.12.11). [in Russian]
2. Bondarevskaya E.V. Humanistic paradigm of learner-centered education / E.V.Bondarevskaya // Pedagogy. – 1997. – № 4. – P. 11-17. [in Russian]
3. Gershunskii B.S. Education as a religion of the third millennium: the harmony of knowledge and belief / B.S. Gershunskii. – М.: Pedagogical Society of Russia, 2001. – 128 p. [in Russian]
4. Ilyin V. Axiology / V. Ilyin. – Moscow: MGU, 2005. – 216. Moscow: Academy, 1993. – 208 p. [in Russian]
5. Kiryakova A.V. axiological orientation concept of personality in the world of education / A.V. Kiryakova // Herald OSU. – 1999. – № 1. – P. 13-19. [in Russian]
6. Pedagogy / [V.A. Slastenin et al.]. – М.: School Press, 2002. – 512 p. [in Russian]
7. Urusky V.I. Formation of teachers readiness for innovation: Teacher manual / V.I. Urusky. – Ternopol: TOKIPPO, 2005. – 96 p. [in Ukrainian]

УДК 37.091. 12:008

## ЗАГАЛЬНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ: СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТА СТРУКТУРА

**Н.В. ЄВТУШЕНКО**

*Культурологічний характер освіти визначається насамперед через створення відповідних умов, направлених на розвиток особистісної культури, зокрема підвищення рівня загальної культури педагога. У статті розглядаються деякі теоретичні аспекти загальної культури вчителів математики, до яких віднесено моральну, інтелектуальну, мовну, комунікативну культуру, культуру взаємин, культуру емоцій і почуттів, інформаційну, естетичну, фізичну, правову культуру та універсальні складові (базовий рівень) математичної, педагогічної, психологічної культури. Важливим результатом уточнення сутності загальної культури вчителя математики стало вироблення критеріїв оцінки ефективності сформованості загальної культури фахівця.*

**Ключові слова:** загальна культура, педагогічна культура, математична культура, інформаційна культура, учитель математики.

**Постановка проблеми.** Головним чинником становлення культури будь-якого суспільства визнається загальна культура особистості, що розглядається як необхідний комплекс загальнокультурних знань, ціннісних уявлень, універсальних засобів пізнання, мислення, форм практичної діяльності, без оволодіння якими не можливе досягнення взаєморозуміння та гармонії особистості і суспільства [1]. Особливого значення набуває загальна культура вчителя, її зміст і рівень, тому що саме педагог є тим представником соціуму, який делегує в духовний світ особистості його наукові знання, світоглядні цінності, культуру. Від того, наскільки вчитель впливатиме на відбір критеріїв для оцінювання індивідом певних дій, вчинків і явищ дійсності, які суспільні знання, цінності й культуру він сам отримує від суспільства, багато в чому залежить спрямованість ціннісних уявлень та духовного світу його вихованців.

Мета статті – розкрити особливості загальної культури вчителя математики та висвітлити взаємозв'язок і безпосередній вплив загальної культури на інші види культури особистості.

Завдання статті:

1. Уточнити теоретичну сутність та структуру поняття «загальна культура вчителя математики».
2. Обґрунтувати зв'язок загальної культури з іншими видами культури особистості.

**Вклад основного матеріалу.** Державна програма «Вчитель» (2011) визначає освіту як пріоритетну сферу в соціально-економічному, духовному і культурному розвитку української держави. Саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального й духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження та примноження культурної спадщини.

Сучасний учитель математики виступає не просто викладачем певного навчального предмету, а носієм культурного, духовного змісту освіти. За своїм покликанням він має прагнути до здійснення навчання і виховання учнівської молоді в контексті суспільної культури, вирішення завдань передачі її досягнень від покоління до покоління. Власні культурологічні знання та вміння педагога, усвідомлення й розуміння гуманітарного і культурологічного потенціалу математики сприяють вирішенню багатьох дидактичних завдань, зокрема здійсненню адаптації та включенню різноманітної культурологічної інформації до навчального матеріалу шкільного курсу математики.

Поняття «культура вчителя математики» є складним, інтегрованим, динамічним утворенням особистості, якісні зміни в якому відбуваються під впливом різних факторів і за певних умов протягом усього життя та професійної діяльності. Провідну роль у становленні культури вчителя математики відіграють цілеспрямоване формування та постійний розвиток педагога як фахівця в галузі цієї науки. Визначальними характеристиками зазначеного педагогічного явища є особистісна культура та особистісне самовизначення, культура життєдіяльності й культура соціального буття, культура інтелектуальної та предметної діяльності. Розкриття сутності культури вчителя математики відбувається через розгляд сукупності її компонентів та окремих видів культури вчителя математики (професійної, педагогічної, інтелектуальної, математичної, інформаційної, психологічної тощо).

Загальна культура вчителя взаємопов'язана з вищезгаданими видами культури та здійснює безпосередній вплив на їхній розвиток. Вона об'єднує їх у єдине ціле, сприяє досягненню взаєморозуміння та співпраці особистостей у суперечливому, проте цілісному світі.

Більшість дослідників загальної культури відзначає активну, діяльну сутність цього явища у процесах її опредметнення і розпредметнення людиною: «З точки зору змісту загальна культура педагога є результатом процесу опредметнення вчителем свого соціального досвіду в актах педагогічної діяльності і процес розпредметнення соціокультурного досвіду людства, оскільки вчитель транслює соціальний досвід людства через фільтр власної культурної інтерпретації в міру того, що і як засвоїв він сам із цього досвіду» [2, с. 34]. Учитель, який має високий рівень загальної культури, мусить переробити у власній душі цінності загальнолюдської культури, котра характеризується більшою всеосяжністю, ніж її різновиди. Лише за цієї умови він здатний визначитися як особистість, а не тимчасово використовувати своє особистісне ставлення до світу, а також може здобути власні життєві цінності, що відбиватимуть його неповторну індивідуальність, здатну до конструктивного діалогу, відчуття причетності до життєвого сенсу людства, культури свого народу.

Аналіз підходів до визначення поняття «загальна культура» та численних його інтерпретацій сприяють розкриттю сутності загальної культури вчителя математики як складного особистісного утворення, що розвивається в безпосередньому зв'язку із професійною, педагогічною, психологічною, інтелектуальною, математичною, інформаційною культурою фахівця. Це комплекс загальнокультурних знань (у тому числі базових знань у галузі математики), ціннісних уявлень щодо здійснення професійної діяльності, цінності й цілісності математичних знань, універсальних засобів аналітичного мислення, форм педагогічної діяльності, що здійснюють вплив на розвиток наукового світогляду, суспільної свідомості та свідомого ставлення до навколишнього світу.

Більш детально поняття «загальна культура вчителя математики» розкрито у праці Г.О. Михаліна [4]. До його складових науковець відносить моральну, естетичну, правову культуру, культуру емоцій та почуттів, культуру взаємин, фізичну культуру. Водночас аналіз науково-педагогічних праць Н.О. Вірченко, М.М. Левшина, В.І. Трофименко, С.С. Чорної та інших дослідників дають підстави стверджувати, що зазначене педагогічне явище потребує більш широкого трактування.

Загальна культура вчителя математики включає ті етичні, загальноосвітні, релігійні та інші знання, які повинен мати й керуватися ними у своїй діяльності кожен член суспільства, незалежно від його професії. Беззаперечним стає той факт, що загальну культуру вчителя потрібно розглядати як основу його життєдіяльності та чинник, що впливає на успішність всієї педагогічної діяльності. Загальна культура – основа педагогічної культури і педагогічної майстерності, а її дефіцит не може бути компенсований жодними методичними або педагогічними розробками та рекомендаціями. Зокрема, доцільною є оцінка педагогічної культури вчителя математики як сукупності загальнокультурних і педагогічних цінностей, професійних знань, умінь, навичок, педагогічної майстерності, необхідних для успішного здійснення навчально-виховного процесу. Педагогічна культура в реальному педагогічному процесі існує в єдності із загальнокультурними й моральними проявами особистості педагога, котра утворює його гуманістичну (загальну) культуру.

Сучасні дослідження психологічної культури особистості (О.Й. Моткова, Л.С. Колмогорова, О.Г. Холодкова) дозволяють трактувати це складне поняття як системне одиничне явище, що одночасно розглядається як структурний компонент більш загальних явищ, до яких належать професійна, психологічна й загальна культура вчителя математики.

Введення дослідницею Л.С. Колмогоровою поняття загальної психологічної культури та відокремлення його від поняття професійної психологічної культури, призводить до думки про те, що психологічна культура – це складова базової культури особистості як системної характеристики людини, яка дозволяє їй ефективно самовизначитися і самореалізуватися в житті, а також сприяє успішній соціальній адаптації та саморозвитку. До моральних, валеологічних, екологічних та інших складових загальної культури можна віднести універсальні компоненти психологічної культури, що запропоновані дослідницею:

- когнітивний (система наукових психологічних знань);
- рефлексивно-перцептивний (спостережливість, увага до людей, психологічна проникливість тощо);

- афективний (чутливість до людей, емпатія, співпереживання тощо);
- вольовий (самоконтроль, витримка, наполегливість);
- комунікативний (мовленнєва культура);
- регулятивний (адаптивність, довільна саморегуляція своєї поведінки й діяльності, моральна саморегуляція);
- підсистема досвіду соціальної взаємодії (установки і стереотипи культурної поведінки, вміння й навички соціальної взаємодії, соціальна активність);
- ціннісно-змістовий (соціальні норми, цінності та ставлення до них) [3].

Серед складників загальної культури особливу роль відіграє феномен комунікативної культури. Уміння продуктивно й безконфліктно спілкуватися – не тільки важлива професійна якість сучасного фахівця, а й необхідний складник загальної культури людини. Спілкування є невід’ємним процесом взаємодії суб’єктів професійної діяльності, під час якого відбувається обмін інформацією, досвідом, здібностями. Низька самооцінка, скутість у діалогах, невміння вислухати співрозмовника можуть зашкодити навіть дуже здібному фахівцю, зіпсувати його стосунки у професійному оточенні. Особливої шкоди низький рівень комунікативної культури завдає професійної діяльності педагога.

Найважливішою складовою професійної та загальної культури вчителя математики є математична культура, що характеризує ступінь глибини і ґрунтовності знань математичної теорії, котра перебуває в неперервному розвитку, фактів з історії математики, вміння застосовувати ці знання самостійно, високоефективно й методично вмотивовано в навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів з урахуванням вікових особливостей та інтересів учнів, у нерозривному зв’язку з життям. В.І. Трофименко вживає термін «математична культура» для того, щоб відзначити, яким чином особистість володіє знаннями з математики і як математика може впливати на внутрішній світ особистості. Приєднуючись до її думки, зазначимо, що фактично математична культура є частиною загальної й ядром професійної культури вчителя математики. На думку Є.О. Лодатка, вивчати математику потрібно для того, щоб вирішувати питання, пов’язані зі світоглядом, знаннями, культурою, освіченістю, інтелектуальною чесністю, потребою доказовості й обґрунтованості тверджень, наполегливістю.

До видів загальної культури особистості О.С. Белякова відносить інтелектуальну культуру, що визначається в науково-педагогічній літературі як знання законів логіки та вміння використовувати їх у пізнанні дійсності, здатність приймати логічно обґрунтовані рішення, забезпечувати їхню неспростовну аргументацію. Основним завданням інтелектуальної культури є розвиток інтелектуальних здібностей, творчого професійного мислення й ерудиції, культури інтелектуальних почуттів, високих моральних якостей особистості, здатності самокритично оцінювати результати власної діяльності.

У сучасному інформаційному світі не можна говорити про високий рівень загальної культури вчителя математики без урахування рівня його інформаційної культури. На органічному поєднанні загальної та інформаційної культури особистості, загальнокультурній ролі її складників, що полягає у їхньому впливі на зміну типу мислення людини, наголошує М.М. Левшин. Науковець підкреслює, що всі відображені компоненти інформаційної культури (поняття інформатики, загальнопізнавальні та спеціальні вміння й навички, комп’ютерна грамотність) є загальнокультурними (загальнонавчальними), а тому потребують загальнопедагогічного тлумачення.

Інформаційна культура може розглядатися також як складова частина загальної культури, орієнтована на інформаційне забезпечення людської діяльності. Найбільш точно визначення інформаційної культури, що вдало відображає її спільність із загальною культурою, пропонує М.І. Жалдак, який вважає, що цей вид культури слід розглядати як доступний рівень організації інформаційних процесів, ступінь задоволеності людей в інформаційному спілкуванні, рівень ефективності створення, збору, зберігання, переробці, передачі, подання та використання інформації, що забезпечує цілісне бачення світу й передбачення наслідків прийнятих рішень.

Виходячи з викладених вище положень, можна окреслити основні види культури, що створюють базис для становлення загальної культури вчителя математики (рисунок 1.1).



Рис. 1.1 Зв'язок загальної культури з іншими видами культури вчителя математики

Однак трактування сутності загальної культури вчителя зводиться не лише до визначення її компонентів та їхніх характеристик. Важливими також є критерії оцінки ефективності сформованості загальної культури, які включають мотивацію до здійснення педагогічної діяльності, підвищення інтелектуального та загальнокультурного рівня, потребу у професійному саморозвитку й самовихованні, розуміння місії вчителя в розвитку культури суспільства, науки. Підкреслимо, що найбільший вплив на підвищення рівня загальної культури належить чинникам, які характеризують культуру діяльності, спілкування, мислення, мовлення та організації свого життя.

**Висновки.** Загальна культура вчителя математики є сукупністю загальнокультурних знань (у тому числі базових знань у галузі математики), ціннісних уявлень щодо здійснення педагогічної діяльності, цінності й цілісності математичних знань, універсальних засобів аналітичного мислення, форм педагогічної діяльності, що здійснюють вплив на розвиток наукового світогляду, суспільної свідомості та свідомого ставлення до навколишнього світу.

Загальна культура вчителя має безпосередній зв'язок із такими видами культури вчителя математики, як: моральна культура, інтелектуальна культура (культура мислення), мовна культура (культура мовлення), культура взаємин, комунікативна культура, культура емоцій і почуттів, інтелектуальна культура, інформаційна культура, естетична культура, фізична культура, правова культура, а також із універсальними складовими математичної, педагогічної, психологічної культури (базовий рівень).

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бутенко Л. Л. Виховання загальної культури старшокласників засобами мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. Л. Бутенко ; Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. – Харків, 1994. – 14 с.
2. Ежова Т. В. Формирование общекультурной компетентности студентов в образовательном процессе вуза : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т. В. Ежова ; Оренбургский государственный педагогический университет. – Оренбург, 2003. – 185 с.
3. Колмогорова Л. С. Особенности становления психологической культуры младших школьников / Л. С. Колмогорова, О. Г. Холодкова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 28–33.
4. Михалін Г. О. Формування основ професійної культури вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу : дис. ... доктр. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Г. О. Михалін ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К. : 2004. – 481 с.

#### CITED LITERATURE

1. Butenko L.L. Educating the general culture of high school pupils through art: Abstract. Thesis. Paper to obtain PhD in Pedagogical Sciences. 13.00.01. «Theory and History of Pedagogics» / L.L. Butenko; Lugansk National Pedagogical University named after Taras Shevchenko. – Kharkiv, 1994. – 14 p. [in Ukrainian]
2. Ezhova T. Formation of general cultural competence of students in the educational process of higher school: Abstract. Thesis. Paper to obtain PhD in Pedagogical Sciences. 13.00.01. «General pedagogics, pedagogics and History Education» / T. Ezhova; Orenburhckyy state pedagogical university. – Orenburg, 2003. – 185 c. [in Russian]
3. Kolmogorov L.S. Features of forming the psychological culture of primary school pupils / L.S. Kolmogorov, O.G. Holodkova // Issues of Psychology. – 2001. – № 1. – P. 28-33. [in Russian]
4. Myhalin G. Formation of the foundations of mathematics teacher professional culture in the teaching of mathematical analysis: abstract. thesis. paper to obtain doctor in Pedagogical Sciences. 13.00.04. «Theory and methodology of professional education» / G.A. Myhalin; National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. – K., 2004. – 481 p. [in Ukrainian]



## ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ШКОЛЯРІВ: АКСІОЛОГІЧНА ОСНОВА (УКРАЇНО-ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД)

Л.Р. ПЕЛЕХ

*В статті проаналізовано особливості впровадження навчально-виховного процесу на аксіологічній основі в Україні та Польщі. Представлено результати теоретичного аналізу деяких форм та методів роботи щодо запровадження аксіологічної складової у виховний процес в обох країнах. Проаналізовано доцільність застосування певних технологій на сучасному етапі з метою зацікавити учнів та збільшити об'єм їх самостійної роботи в навчально-виховному процесі як в Україні, так і в Польщі.*

**Ключові слова:** цінності, аксіологічна основа, навчально-виховний процес, проектний метод, самоосвіта.

**Постановка проблеми.** Ціннісна проблематика набуває особливої актуальності на межі тисячоліть, особливо в кризові моменти розвитку суспільства. Початок ХХІ століття в цьому контексті є надзвичайно показовим, особливо в контексті тих подій, що відбуваються на сході та півдні України. Вже зараз можемо говорити про гуманістичну кризу, відповідальність за яку має нести вся українська спільнота. Протистояння, що призводить до людських жертв є доказом того, що Україна має глибинні недоліки та прогалини не лише у соціально-політичній сфері, але й в духовній та освітній сферах. В нашому дослідженні ми звернулися до аксіологічних основ школи, оскільки саме школа є одним із основних важелів, що впливають на формування ціннісного базису особистості, її уявлень про людяність, свободу, справедливість та рівність. Саме школа відіграє одну з головних ролей у формуванні патріотичних цінностей, любові до Батьківщини з раннього дитинства. Ціннісна проблематика пронизує всі сфери людського життя і одним з головних завдань школи є навчити дитину **правильно оцінювати оточуюче середовище та коректно формувати власну систему цінностей.** Вже сьогодні необхідні зміни у виховній системі школи з метою запобігання тих антиукраїнських настроїв, що загрожують державності України. Було б помилкою стверджувати, що нормативна база Міністерства освіти і науки України не містила документів, інформаційних листів, що зобов'язували чи рекомендували проведення заходів, спрямованих на формування тих чи інших цінностей у школярів. Але події останніх місяців на сході та півдні України ще раз доводять, що, не зважаючи на наявність документів МОН України, що стосуються питань організації виховної роботи в навчальних закладах, проблеми ми маємо і коріння цих проблем лежить у освітній сфері, а точніше в її аксіологічній складовій. Настав час дати відповідь на одне з головних питань: які цінності ми формуємо у дітей – майбутнього нашої країни? Аксіологічна проблематика є паперовою, чи має реальне втілення? Адже саме від позитивної зорієнтованості аксіологічного потенціалу молоді залежить якою буде наша країна в майбутньому.

Теоретичним підґрунтям роботи є праці вітчизняних та польських дослідників у сфері педагогічної та аксіологічної теорії і практики. Проблема ціннісного наповнення навчально-виховного та освітнього процесу взагалі широко представлена у працях таких вітчизняних вчених, як от: І. Бех, Т. Варенко, І. Зязюн, Н. Ткачова, Ю. Пелех та багато інших. Серед польської наукової спільноти вищезгадана проблема досліджувалась К. Денеком (K. Denek), Б. Сліверським (B. Śliwerski), З. Фрончек (Z. Frączek), Х. Халас (K. Chałas), М. Янушевською-Варих (M. Januszewska-Warych) та ін.

**Мета** даної статті полягає у компаративному аналізі особливостей реалізації аксіологічного підходу у навчально-виховному процесі шкіл України та Польщі на сучасному етапі.

**Завдання:** дослідити особливості впровадження аксіологічного підходу в навчально-виховний процес в Польщі, виокремити його позитивні результати та проаналізувати спроби створення цілісної моделі виховної системи у загальноосвітньому навчальному закладі на основі громадянських та загальнолюдських цінностей в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Наше дослідження є компаративним. Для порівняння було обрано Польщу як країну, якій вдалося справитися з багатьма кризовими явищами, вступити до Європейського Союзу та сформувати власний міцний ціннісний базис всього польського суспільства, який, на наше переконання, починається з навчально-виховної роботи в школі. До матеріалів даної компаративної розвідки були задіяні результати проекту Європейського Союзу в Польщі з метою технічної допомоги програмі розвитку гімназійної аксіологічної освіти в Польщі-2013 роках. До аналізу аксіологічного контенту шкільної освіти в Україні включені не лише нормативні документи Міністерства освіти і науки України, але й їх практична реалізація в шкільній освітній діяльності в Україні на прикладі шкіл м. Рівне.

За словами великого українського педагога В. О. Сухомлинського, сфера духовного життя дитини - це «розвиток, формування й задоволення її моральних, інтелектуальних і естетичних запитів та інтересів у процесі активної діяльності»[3, с. 304]. Саме організована виховна і навчальна активність може відкоригувати особливості формування гармонійно розвиненої особистості школяра.

Проаналізувавши особливості впровадження аксіологічної освіти в польських школах, можемо констатувати, що перед польськими науковцями та вчителями-практиками також стояли схожі цілі: знайти найефективніші шляхи оптимізації освітніх шансів для дітей та їх всебічного розвитку на основі аксіологічного підходу, що вміщував дві ознаки: середовища, що оточує дитину (є близьким для неї), так звані локальні цінності та цінності людської особистості, її гідності. До практичної реалізації проекту були задіяні не лише директори шкіл, вчителі, учні, але й батьки дітей. Особливості та головні фази реалізації всього навчально-виховного процесу на аксіологічній основі представлені в схемі 1.



Схема 1. Особливості реалізації навчально-виховного процесу на аксіологічній основі в межах реалізації освітнього проекту Європейського Союзу в малих містах Польщі.

Програма педагогічних дій включала наступні категорії заходів: навчання через проекти; формування у дітей цінностей локального середовища; аксіологічна освіта та виховання цінностей, що є головними для гідної людської особистості. Метод проектів - це дидактична система запланованих дій, що замінює урочну систему та являє собою поєднання наукових знань з їх практичною реалізацією [6, s.44]. Обрання проектного методу навчання було продиктовано бажанням багатьох вчителів-практиків відійти від звичних методів роботи в школі та активізувати пізнавально-пошукову роботу учнів у відкритті знань. За К. Халас (Krystyna Chalas) метод проектів може використовуватися на будь-якому етапі навчання та рівні освіти. Разом з тим дозволяє відійти від класно-урочної системи та відмовитися від традиційного навчання. Погоджуємось з тезою про те, що вчитель в проектному методі відіграє роль аніматора у підтримці учня на шляху пізнання та обирає різні способи індивідуальної та групової роботи, що мають міжпредметний характер, оскільки потребують знань з різних предметів. Великим позитивом проектного методу є середовище його реалізації, що може виходити за межі навчального закладу (на заводі, в бібліотеці, в театрі, в музеї, в зоопарку та ін.), що створює зв'язок школи з позашкільним середовищем. Напрями проектного методу, задіяні польськими освітянами зі шляхами практичного втілення відображені в схемі 2.

Ці та інші переваги проектного методу та ознайомлення вчительського складу з особливостями його впровадження на методичних семінарах стали основою для його практичної реалізації в гімназіях [5]. В подальшому вчителі розробляли власні проекти та обмінювались досвідом з вдосконалення методу на таких семінарах, що стали джерелом збагачення знань, щодо особливостей реалізації проектів та натхнення до пошуків нових рішень у власній школі. Особливий акцент робили на проектах природничого та історичного спрямування, базованих на історії місцевого середовища та його соціально-культурних особливостях. Оскільки сприйняття цінностей середовища, місця, де проживає дитина формує усвідомлення приналежності до місцевої спільноти, почуття відповідальності за долю цієї спільноти, а відтак, за словами Є. Потулицької (Potulicka E.), виокремлює життєво важливі пріоритети на мирне співіснування та активну ефективну працю в майбутньому [7].

Практична реалізація проекту передбачала також:

- зорієнтованість на всесторонній розвиток учнів та креативний розвиток педагогічних дій вчителів;

- співробітництво директорів шкіл регіону та вчителів з науковим опікуном (креатором дослідження), у функції якого входило пояснення та обґрунтування запланованих кроків та спільне опрацювання з директорами та вчителями показників, які оцінювали ефективність всього запланованого проекту;

- в процесі практичної реалізації проекту оцінювались не лише досягнення та тенденції росту учнів, а й здібності та можливості школи як організації, спроможної діагностувати, планувати, оцінювати та набувати нового досвіду у аксіологізації освітнього процесу;

- в дослідженні використовувалась теорія цінностей навколишнього середовища, теорія цінностей особистості, виокремлювались дидактичні передумови для кожної школи, розглядалися особливості застосування проектного методу в кожному окремому випадку;

- планування навчально-виховних заходів відбувалось на основі діагностування стану кожної окремо взятої гімназії і, залежно від показників, вносились пропозиції щодо покращення загальної ефективності функціонування школи ( велику роль в цьому відігравали як індивідуальні консультації креатора, так і семінари по обміну досвідом).

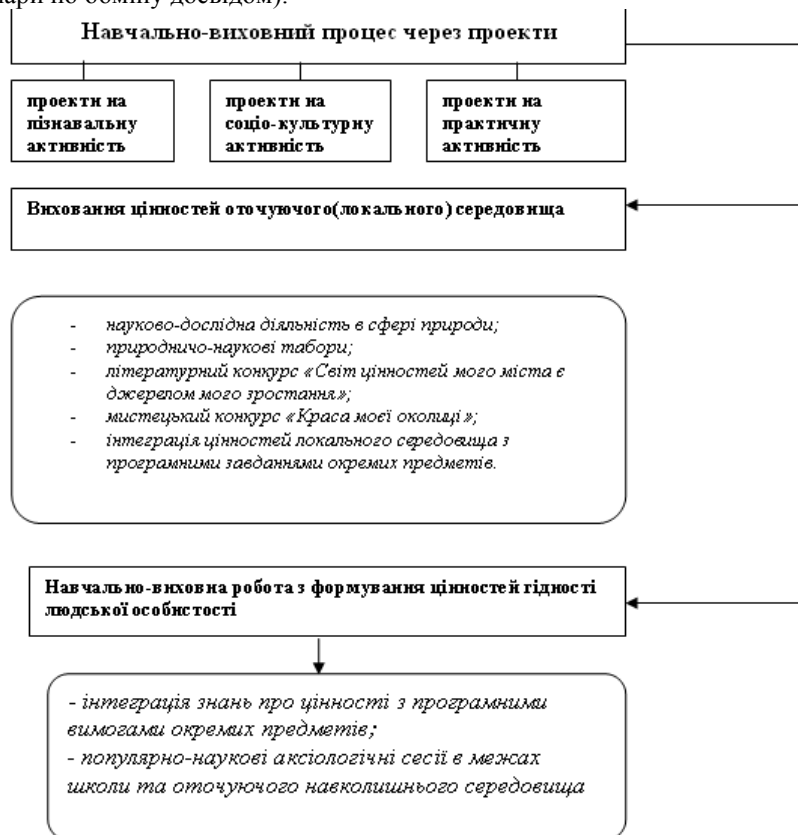


Схема 2. Особливості реалізації проектного методу.

Серед основних дослідницьких методів використовувались методи спостереження, бесіди (з директорами шкіл, вчителями, учнями та батьками), аналізу шкільної документації(планів роботи, описів проектів та аксіологічних науково-популярних сесій, звітів вчителів та учнів тощо), техніки безперешкодних висловлювань та ін.

Обсяги нашої роботи не дають можливості описати всі проекти, їх позитивні сторони. Серед реалізованих проектів, що набули особливої зацікавленості серед учнів – «Знаки віри і пам'яті», «Місто Корицин та його мешканці в пошуклих фотографіях», «Моя мала Вітчизна – історія моєї місцевості» та багато інших. Проаналізувавши всі особливості проведення та отриманих результатів, для прикладу наведемо особливості реалізації проекту «Знаки віри і пам'яті» та вкажемо його ціннісні навчально-виховні переваги.

Таблиця 1. Особливості реалізації проекту «Знаки віри і пам'яті».

№	Назва проекту	Мета, цілі та завдання проекту	Освітні можливості та результати
1.	«Знаки віри і пам'яті»	Мета: зібрати фотографії, документи, що стосуються всіх хрестів і капличок, розташованих на території району. Цілі:- знайомство учнів з сакральними архітектурними пам'ятками на території району; - з'ясування історії виникнення пам'яток; - набуття навичок інвентаризації та документування даних та видавництва книги; - набуття навичок поліграфічної публікації в програмі Microsoft Publisher. Завдання: - інвентаризація об'єктів	-використання ІСІМ(новітньої компютерної та видавничої техніки) як засобу для реалізації освітнього проекту; -надання учням можливості поглибити вже існуючі та набути нових навичок роботи з творчого використання спеціалізованих комп'ютерних програм; - формування вмінь самоосвіти; - застосування нетрадиційних методів навчально-виховної роботи в школі, що зацікавили учнів; -створення умов не лише для розвитку учнівських інтересів та талантів, але й для активного відпочинку; -створення позитивного іміджу бібліотеки(координаційного центру

	<p>проекту на території району;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- розробка «Облікової картки об'єкту»;</li> <li>- збір фотоінформації, опис хрестів і капличок, проведення кінознімальної роботи;</li> <li>- компютерна обробка фотоматеріалів та описових документів;</li> <li>- розробка малюнків та графіків обраних об'єктів;</li> <li>- розробка допоміжної інформаційної частини книги;</li> <li>- підготовка всього зібраного та розробленого матеріалу до публікації за допомогою програми Microsoft Publisher.</li> </ul>	<p>проекту) як сучасного освітнього середовища;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-зміцнення регіональної ідентичності в учнівському середовищі;</li> <li>- формування цінностей власної гідності та ціннісного ставлення до краю, де живуть учні.</li> </ul>
--	---	--

Але кінцеві результати та їх ціннісне діагностування свідчать не лише про збільшену зацікавленість учнів спадщиною свого краю, його культурно-історичними особливостями, розширенням їхніх пізнавальних інтересів, але й покращенням їхніх успіхів у навчанні з тих предметів, знання яких були необхідними для успішної реалізації проекту (в даному випадку: історія, інформатика, польська мова, краєзнавство, географія та ін.), що є незаперечним позитивом, на наше переконання.

Аналізуючи аксіологічну складову у навчально-виховному процесі української загальноосвітньої школи ми розпочали з аналізу документації на предмет виявлення ціннісно-зорієнтованих заходів та особливостей їх практичної реалізації в українських школах. Серед нормативних документів МОН України, що регламентують освітню політику щодо виховання ключовим є наказ, яким затверджено «Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України». Головною метою орієнтирів виховання є створення цілісної моделі виховної системи у загальноосвітньому навчальному закладі на основі громадянських та загальнолюдських цінностей.

До прикладу, для шкіл Рівненщини існує така орієнтовна програма національного виховання учнівської молоді [2, с.11]. Зміст виховання в загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах згідно вищезгаданої програми включає: *ціннісне ставлення особистості до суспільства і держави* (формування цінностей патріотизму, національної свідомості, самосвідомості, гордості за приналежність до українського народу); до історії, культури, духовних надбань рідного краю (цінності історії, культури, духовних засад етносу рідного краю, його традицій та звичаїв); до сім'ї, родини, людей (цінності моральної активності та вихованості особистості, вміння жити в колективі); до себе (вміння цінувати себе як носія фізичних, духовних та соціальних сил); до природи (цінності природи, її значення для життя людини, здатності до гармонійного співіснування з природою та ); до праці (цінності значущості праці, формування працелюбності та готовності до трудової активності); до мистецтва (формування естетичної ерудиції особистості, вміння розуміти мистецтво тощо).

За переконаннями авторів вищезгаданої програми, її реалізація можлива за умов застосування необхідних виховних технологій, таких як предметно-виховних, особистісно-орієнтованих, культурологічних, дитиноцентричних, соціо-орієнтованих та інтерактивних, серед яких – тренінги, рольові, діяльнісні, комунікативні та ситуативні ігри, диспути, дебати, дискусії, проектний метод тощо.

Як видно з вище окресленого, вихователі та вчителі мають можливості для вибору, залишається лише дізнатись чи є практична реалізація наданих теоретичних можливостей. Для цього нами були проаналізовані плани виховної діяльності в початкових класах в загальноосвітніх школах м. Рівного.

Була здійснена спроба встановлення відповідності між рекомендованими формами роботи у програмі з національного виховання учнівської молоді, що містить ціннісну складову та запланованими і проведеними заходами в школі. Дане порівняння дало можливість отримати наступні результати, що представлені в таблиці 1.

№	Ціннісні ставлення особистості	Навчально-виховні заходи, що формують цінності
1.	до суспільства і держави	Урок «Рівне-маленька краплинка на карті України», виставка малюнків та творчих робіт на тему «Миру-мир», огляд-конкурс патріотичної пісні та строю «Червона калина», бесіда «Покрова Пресвятої Богородиці. День українського козацтва», правова абетка «Чи знаю я свої права та обов'язки», екскурсії до обласного краєзнавчого музею, конкурсна програма до Дня Збройних Сил України, місячники з: патріотичного, правового та національного виховання
2.	до історії, культури, духовних надбань рідного краю	Екскурсія «Мій рідний край» («Козацькі могили»), усний журнал «Голод 33», години народознавства, гра-подорож в історію свята

		Нового року
3.	до сім'ї, родини, людей	Благодійна допомога самотнім людям похилого віку, що проживають у мікрорайоні школи, гра-бесіда «Наші любі дідуся й бабуся», ситуаційно-рольова гра «Що таке взаємодопомога», благодійна допомога дітям-інвалідам школи, благодійна акція «Допоможемо сиротам»
4.	до себе	Розмова віч-на-віч «Зовнішній вигляд школяра», розмова віч-на-віч «Де і коли жінки використовують прикраси», ряд бесід з питань важливості ведення здорового способу життя, правил поведінки в особливих випадках та профілактики захворювань (пр.: вірусного гепатиту, інфекційних захворювань, харчових отруєнь та ін. )
5.	до природи	Виставка «Дари осені»
6.	до праці	Підготовка кабінету до осінньо-зимового періоду,
7.	до мистецтва	Шкільне свято класичної музики, конкурс дитячих малюнків «Щасливе дитинство у моїй країні»

Вище представлена таблиця доводить, що класні керівники та керівництво школи врахували рекомендації і Міністерства освіти і науки України, і обласного управління освіти щодо переліку виховних заходів для проведення їх в школі з ціллю створити ефективну систему національного виховання «...на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей аби формувати соціально зрілу творчу особистість, гідного громадянина України та світу»[1, с.1]. Однак нам не вдалось проаналізувати практичні результати проведених заходів, виявити зацікавленість дітей та ступінь їх самостійності у підготовці та реалізації заходів, що є надзвичайно важливими чинниками навчально-виховного процесу в школі. Самостійність, зацікавленість, бажання внести свій вклад в проект чи захід є тими складовими, що психологічно готують дітей до наступної сходинки в їхньому житті – коледжу або університету. Оскільки, одним з головних принципів Болонської системи навчання, що вже функціонує в Україні – є самоосвіта.

**Висновки.** Обґрунтувати важливість аксіологічних основ освітнього процесу можна через значення і роль цінностей, яку вони відіграють в житті кожної людини. Розбудити свідомість учня, зміцнити його волю, пришвидшити процеси мислення, розвивати духовні потреби та сприяти цілісному гармонійному розвитку особистості вихованця – лише деякі з можливих цілей, що можна реалізувати за умови задіявання ціннісної складової у навчально-виховному процесі. Саме цінності обумовлюють поведінку людини та скеровують її у житті. Тому аксіологічна основа є надзвичайно важливою і повинна бути врахована у навчально-виховному процесі. В нашому короткому дослідженні була здійснена спроба проаналізувати можливості реалізації навчально-виховного процесу на аксіологічних засадах в Польщі та в Україні. Результати цієї розвідки доводять, що саме від вчителя та керівництва школи, а точніше від їх бажання до креативності та новизни залежать особливості врахування ціннісної складової у освітньому процесі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 08.07.2013 № 1/9-4802.
2. Орієнтовна програма національного виховання учнівської молоді Рівненщини / [Г. Ситник, Н.Гавриш, М. Байрамова та ін.]. – Рівне, 2009. – 23с.
3. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра / В.О. Сухомлинський. – М.: Учпедгиз, 1961. – 240 с.
4. Chałas K. Optymalizacja szans edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej – perspektywa aksjologiczna. Badania w działaniu / K. Chałas. – Warszawa, 2012. – 235 s.
5. Chałas K. Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce / K. Chałas. – Warszawa, 2000. – 120 s.
7. Potulicka E. Promowanie rozwoju dziecka a nowe teorie społeczeństwa i szkoły. w: Edukacja – szkoła – nauczyciele / E. Potulicka // Promowanie rozwoju dziecka / [red. J. Kuźma, J. Morbitzer]. – Kraków, 2005. – S. 139–140.

#### CITED LITERATURE

1. Supplement to the letter of Ministry of education and science of Ukraine on 08.07.2013 № 1/9-4802. [in Ukrainian]
2. Pupils' approximate national education program for Rivne region / [G. Sytnjuk, N.Gavrysh, M. Bajramova and others]. – Rivne, 2009. – 23 p. [in Ukrainian]
3. Suhomlynskyj V.O. Duxovnyj svit shkolyara / V.O. Suhomlynskyj. – M.: Uchpedgiz, 1961. – 240 p. [in Ukrainian]
4. Chałas K. Optymalizacja szans edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej – perspektywa aksjologiczna. Badania w działaniu / K. Chałas. – Warszawa, 2012. – 235 p.
5. Chałas K. Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce / K. Chałas. – Warszawa, 2000. – 120 p.
7. Potulicka E. Promowanie rozwoju dziecka a nowe teorie społeczeństwa i szkoły. w: Edukacja – szkoła – nauczyciele / E. Potulicka // Promowanie rozwoju dziecka / [red. J. Kuźma, J. Morbitzer]. – Kraków 2005. – P. 139–140.

УДК 811.112:004(038)

## ПЕРЕВАГИ ЕЛЕКТРОННИХ СЛОВНИКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

**О. І. ЛУЧИК**

*Відповідно до змін, що відбуваються у вищій освіті, деформуються також зміст та функції іноземних мов у навчальному процесі. Стало очевидним те, що задоволення зростаючої соціальної потреби не може бути реалізоване за допомогою традиційних форм освіти. У статті автором розглянуто роль електронних словників при вивченні німецької мови. Узагальнено їх специфічні особливості та визначено переваги порівняно з друкованими виданнями.*

**Ключові слова:** вища освіта, мультимедійні технології, лексикографія, електронний словник, німецька мова.

**Постановка проблеми.** Внаслідок розвитку мультимедійних технологій традиційна лексикографія удосконалюється, а саме створюються лексикографічні джерела нового покоління – електронні словники, які базуються на специфічних прийомах машинної обробки мовного матеріалу з широким застосуванням електронного формату. Однак кількісне збільшення словникової продукції (в тому числі електронної), безумовно, пояснюється не лише модернізацією лексикографічної науки, але й зовнішніми соціокультурними причинами, антропоцентризмом сучасної словникової системи, враховуються не лише чинник адресата, але і «крик моди», до того ж саме «поліаспектність і енциклопедизм є основними тенденціями сучасної лексикографії» [3, с. 201].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемам теорії і практики розробки е-словників присвячені дослідження Л. М. Беляєвої [1], О. С. Герда [3], К. П. Іванової [4], Г. М. Мандрікової [7], Н. А. Сівакової [8], С. О. Стройкова [9], Г. А. Чередніченко [10] тощо.

**Постановка завдання.** Питання якісної освіти при організації навчального процесу з дисципліни «Німецька мова» потребує обов'язкового залучення сучасних е-словників, які є потужними чинниками, що стимулюють процес вивчення студентами іноземної мови. **Метою** даної розвідки є охарактеризувати найбільш вживані електронні німецькомовні словники та визначити їх переваги при вивченні німецької мови.

**Виклад основного матеріалу.** Словники виконують особливу роль у навчанні та вихованні індивіда суспільства. Так, за твердженням Р. О. Будагова «в будь-якій науці, є дві великі галузі знань: одна з них звернена до всіх грамотних людей, а інша – перш за все до фахівців. Словники «...» звернені до всіх людей і відносяться тим самим до першої галузі знань» [2, с. 134]. До того ж вельми точно окреслено роль словника як інструменту мовної рефлексії, оскільки саме лексикографічні видання і створюють надійну основу для «свідомо-розумового» відношення до мови. Однією з найважливіших функцій словника є те, що він «виявляється найзручнішою формою узагальнення і фіксації наших знань не лише про мову», для багатьох людей «апеляція до словника виступає як звернення до останньої інстанції для винесення того чи іншого судження, і не лише – в мові» [5, с. 5]. Тому погоджуємося, що «діалог «людина – словник» – це необхідна форма комунікативної і пізнавальної діяльності освіченого індивіда» [6, с. 63].

Поняття «е-словник» трактується дослідниками по-різному. У науковій літературі можна зустріти декілька варіантів назв таких словників, які вважаються синонімічними: автоматичний словник (Л. Беляєва), комп'ютерний словник (Г. Мандрікова). Зазначимо, що е-словник – це комп'ютерна база даних, яка дозволяє здійснювати швидкий пошук необхідних слів (словосполучень). К. Іванова стверджує, що е-словник є якісно іншим словником, оскільки «існує в іншій системі координат». Автор вказує на те, що паперовий словник «реалізує лінійний двомірний (2D) метатекстовий наратив, а електронний словник, що є органічною частиною текстового інформаційного простору електронної спільноти, реалізує тривимірну (3D) модель, характерну для електронного гіпертексту глобальної мережі Інтернет» [4, с. 32]. Так на даний момент найбільша кількість е-словників розміщена у World Wide Web (WWW), одному з найбільш популярних ресурсів всевітньої комп'ютерної мережі Інтернет. Як і більшість WWW документів подібного типу, словники, зазвичай, створюються у форматі HTML – *Hypertext Markup Language* (мовою розмітки гіпертексту) [10].

На думку Н. Сівакової та Г. Мандрікової відмінність е-словників від традиційних полягає у наступних ознаках: гнучкість (комплекс лінгвістичних і програмних прийомів, які спрощують звернення до словника і розширюють можливості користувача при роботі з ним); множинність (здатність організації зв'язків між різномовними лексичними одиницями та незалежного опису лексичних одиниць для кожної мови засобами цієї мови); реверсивність (можливість використання будь-якої з включених у словник мов в якості вхідної); динамічність (можливість постійного поповнення, корекції, вилучення застарілих даних) [7; 8].

У своїх дослідженнях С. Стройков робить висновок, що е-словники вирішують ряд проблем традиційних друкованих, а саме: обсяг словникової статті; швидкість пошуку необхідної інформації; інтегрованість різнорідної інформації у межах одного словника; довговічність словника; вартість; компактність [9].

Нині існує достатньо перекладних е-словників. Останньою версією, яка найбільш широко використовується є *Abbyu Lingvo*. Так, нова версія системи е-словників *Abbyu Lingvo x5* містить 220 словників, які містять понад 12,5 мільйонів статей для 20 мов. Завдяки інтеграції технології розпізнавання в *ABBYU Lingvo x5* з'явилась можливість отримати миттєвий переклад наведенням курсору не лише у тексті, але й на зображенні (у PDF-файлах, відео та Flash-роліках, повідомленнях у вікнах ігор і субтитрах до фільмів). Окрім того, у новій версії програми значно розширено функціонал для тих, хто вивчає мови. З'явилися нові інтерактивні вправи для поповнення словникового запасу *Lingvo Tutor*, відео уроки, тлумачний словник з ілюстраціями. Уперше в програму включено шаблони листів для англійської, німецької, французької та іспанської мов [14]. Отже, словник *ABBYU Lingvo* відмовився від традиційного персонального використання програми на комп'ютері та служить «мостом до глобального лінгвістичного сервісу» [11].

Щодо тлумачних е-словників німецької мови найбільшою популярністю користуються *Duden online* та *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts (DWDS)*.

Особливе місце в німецькій лексикографії, та й взагалі, в історії цієї мови займає міжнародне видавництво словникової літератури *DUDEN*. Першим його виданням був орфографічний словник німецької мови Конрата Дудена (1880 р.), над яким він працював 30 років та який увібрав у себе весь величезний спадок німецької словесності. Однак, оскільки словники зазнають постійних змін, була випущена електронна версія – *Duden online*. З травня 2011 року «біблія німецького вчителя» (*Bibel der Deutschlehrer* [12]) отримала безкоштовний доступ у мережі Інтернет. Особливістю е-словника є те, що «вся інформація є актуальною та є можливість також її удосконалити у мережі Інтернет – обширні визначення до лексеми, типові словосполучення, картини і аудіопропозиції до вимови слова» [13].

Основні характеристики Duden online:

- вимова;
- частотність (5 класів між полюсами «hoch» та «gering»);
- стилістичні маркери лексеми (umgangssprachlich, salopp, gehoben, bildungssprachlich, familiär, Jargon, derb);
- найпоширеніші синоніми, антоніми;
- типічні словосполучення;
- етимологічні дані.

Дослідимо роботу зі словником за його онлайн версією ([www.duden.de/](http://www.duden.de/)). У рядку пошуку вводим слово, із запропонованого переліку результатів пошуку обираємо необхідне та можемо ознайомитись із тлумаченням слова, наприклад, *die Sprache* (див. рис. 1).



Рис. 1. Інтерфейс словникової статті Duden online.

*Duden online* пропонує розгорнуту та детальну дефініцію, що вказує форми слова, різні його значення, які супроводжуються декількома прикладами. Словникова стаття наведена у різних кольорах, що розмежовує інформацію за змістом. Користувач може при необхідності автоматично коригувати текст, також через редакцію ([www.duden.de/wortvorschlag](http://www.duden.de/wortvorschlag)) рекомендувати нові слова до введення в електронну версію словника.

Для більш ґрунтовного та поглибленого вивчення німецької мови для студентів у нагоді стане «Електронний словник німецької мови ХХ. століття» (DWDS), що є проектом Берлінсько-Брандербурзької наукової академії. Його мета полягає у вибудуванні електронної системи словників на основі великого електронного текстового корпусу, основою якого став шеститомний словник сучасної німецької мови (*Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* (WDG)), що розроблявся під керівництвом Р. Клаппенбаха (Klarpenbach) протягом 1952-1977 рр. [14].

Основні характеристики DWDS:

- правописання за новим стандартом;
- вимова у формі аудіофайлів <http://de.wikipedia.org/wiki/Audiodatei>;
- парадигматичні відношення (понад 65.000 синонімів);
- колокації, які систематизовані згідно з даними статистичних мір (**Mutual Information**, t-score);
- наявність текстового корпусу (Belletristik (27 %), Journalistische Prosa (26 %), Fachtexte (22 %), Gebrauchstexte (20 %), transkribierte Texte gesprochener Sprache (5 %)).

DWDS має вдосконалену розширену систему пошуку. Питання етимології слова розкриваються через вмонтований у дане вікно «Етимологічний словник німецької мови» (*Wolfgang Pfeifer*). Проблему поєднання лексичних одиниць можна дослідити у розділі *DWDS-Wortprofil 3.0*. Широкий спектр синонімів реалізується через *OpenThesaurus*. Цікаво виглядає словникова стаття, в якій все, що не стосується основного значення та прикладів, сховано за додатковими кнопками (див. рис. 2).



Рис. 2. Інтерфейс словникової статті DWDS

Згідно наведених характеристик та особливостей роботи е-словників систематизуємо їх переваги порівняно з аналогічними друкованими виданнями.

Головна особливість е-словника в тому, що він поєднує такі ознаки як велика об'ємність та зручність користування (машинний механізм пошуку). У зв'язку із цим він більш корисний для тих, хто працює над текстом і кому необхідно чітко вловити, як слова поєднуються між собою, які сполучники при цьому використовуються, чи є доречні сталі вирази тощо.

Інший аспект, за яким е-словник є кращим – можливість оновлення словарної бази, оскільки він постійно відкритий для кількісної оптимізації та якісного вдосконалення. «Паперовий» на це не здатний лише тому, що його підготовка займає великий проміжок часу, а потім майже не оновлюється та й більшість з них сьогодні просто застаріли.

Однією із важливих переваг е-словника, його основна задача – це задовольнити потреби користувачів із будь-яким мовним досвідом, тобто варто підкреслити його корисність. Це забезпечується шляхом структуризації словникової статті, що виділяє основні типи інформації про лексему, також в ній можуть бути гіпер-посилання на іншу статтю. Така система забезпечує можливість швидкого доступу до потрібної інформації без довготривалих виснажливих пошуків.

**Висновки.** Проведене нами дослідження підтверджує той факт, що е-словники мають низку очевидних й істотних переваг порівняно з їхніми паперовими «прабатьками». Сучасні е-словники не тільки значно перевершують за обсягом книжкові, а й працюють значно швидше. І це все завдяки комп'ютеризації. Отож, застосування е-словника уможливило визначення частотності слова, наведення синонімів / антонімів, значення фразеологізмів, визначення сфери вживання та етимології лексики, а також моделювання малюнків та схем. Актуальний напрям подальшої розробки окресленої проблеми полягає у розробці методики використання е-словників у навчальному процесі.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Беляева Л. Н. Проектирование лингвистических информационных баз для систем автоматической переработки текста / Л. Н. Беляева // Статистика речи и автоматическая переработка текстов : межвуз. сб. науч. тр. / [науч. ред. П. Г. Пиотровский]. – Л. : Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена, 1988. – С. 8–28.
2. Будагов Р. А. Толковые словари в национальной культуре народов / Р. А. Будагов. – М. : Изд-во Московского университета, 1989. – 151 с.
3. Герд А. С. К определению понятия «словарь» / А. С. Герд // Проблемы лексикографии. – СПб., 1997. – С. 191–203.
4. Иванова Е. П. Семантизация имени существительного во французских толковых и энциклопедических словарях XVII–XXI вв. : автореф. дис. на соискание учёной степени докт. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / Е. П. Иванова. – СПб., 2008. – 45 с.
5. Караулов Ю. Н. Словарь и человек / Ю. Н. Караулов // Теория языка и словари. – Кишинев, 1988. – С. 5–9.
6. Козырев В. А. Словари как объект и инструмент языковой рефлексии / В. А. Козырев, В. Д. Черняк // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 1 (292). Филология. Искусствоведение. – Вып. 73. – С. 63–65.
7. Мандрикова Г. М. Учебное компьютерное лексикографирование в теоретическом прикладном рассмотрении : автореф. дис. на соискание учёной степени канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / Г. М. Мандрикова ; Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. – М., 1995. – 27 с.
8. Сивакова Н. А. Лексикографическое описание английских и русских фитонимов в электронном глоссарии : автореф. дис. на соискание учёной степени канд. филол. наук : спец. 10.02.21 «Прикладная и математическая лингвистика» / Н. А. Сивакова. – Тюмень, 2004. – 25 с.
9. Стройков С. А. Лингвопрагматические характеристики англоязычного электронного лексикографического гипертекста (на материале словаря-энциклопедии «The Free Dictionary») : автореф. дис. на соискание учёной степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / С. А. Стройков. – Самара, 2008. – 23 с.
10. Чередніченко Г. А. Електронний словник та його особливості у сучасній лексикографії [Електронний ресурс] / Г. А. Чередніченко, О. С. Ковальчук. – Режим доступу : <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/5447/1/Kov4a.pdf>
11. ABBYY Lingvo x5 – многофункциональная лингвистическая программа с интерактивными возможностями [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа : <http://www.abbyy.ua/company/press/2625/>
12. Reißmann O. Kostenlose Rechtschreibprüfung: Rechnet sich der Online-Duden? [Elektronische Ressource] / Ole Reißmann // Spiegel Online. – 2011. – URL : <http://www.spiegel.de/netzwelt/web/kostenlose-rechtschreibpruefung-rechnet-sich-der-online-duden-a-760638.html>
13. Start frei für duden.de! [Elektronische Ressource]. – 2011. – URL : [http://www.duden.de/aktuelle\\_meldungen/start-frei-fuer-duden-de-14](http://www.duden.de/aktuelle_meldungen/start-frei-fuer-duden-de-14)
14. wikipedia [Electronic resource]. – Mode of access : <http://de.wikipedia.org/wiki/>

## CITED LITERATURE

1. Beliaeva L. N. Proyektirovaniye lingvisticheskikh informatsionnykh baz dlia sistem avtomaticheskoy pererabotki teksta [The projection of linguistic informative bases for systems of automatic remaking of the text] // Statistika rechi i avtomaticheskaiia pererabotka tekstov – Speech's statistics and the automatic processing of texts / L. N. Beliaeva. – Leningrad: LGPI, 1988. – P. 8–28 [in Russian].
2. Budagov R. A. Tolkovyye slovary v natsionalnoy kulture narodov [Explanatory dictionaries in the national culture of nations] / R. A. Budagov. – Moscow: Izdatelstvo Moscovskovo universiteta, 1989. – 151 p. [in Russian].
3. Gerd A. S. K opredeleniiu poniatia «slovar» [The determination of concept «dictionary»] / A. S. Gerd // Problemy leksekografii – Problems of Lexicography. – Saint Petersburg, 1997. – P. 191–203. [in Russian].
4. Ivanova E. P. Semantizatsiia imeni sushchstvitel'nogo vo frantsuzskikh tolkovykh i entsiklopedicheskikh slovarkh XVII–XXI vv. [The semantization of noun in French explanatory and encyclopedic dictionaries]: Extended abstract of candidate's thesis / E. P. Ivanova. – Saint Petersburg, 2008 [in Russian].
5. Karaulov Yu. N. (1988). Slovar i chelovek [The dictionary and the man] / Yu. N. Karaulov // Teoriia yazyka i slovary – The theory of language and dictionaries. Kishinev, 1988. – P. 5–9 [in Russian].
6. Kozыrev, V. A. Slovary kak obekt i instrument yazykovoy refleksii [Dictionaries as an objekt and an instrument of the linguistic reflection] / V. A. Kozыrev, V. D. Cherniak // Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Chelyabinsk state university. – 2013. – 1 (292). – P. 63–65. Cheliabinsk [in Russian].
7. Mandrikova G. M. Uchebnoe kompiuternoie leksikografirovanie v teoreticheskom prikladnom rassmotrenii [The educational computer-based lexicography in the theoretical applied consideration]: extended abstract of candidate's thesis / G. M. Mandrikova. – Moscow, 1995. – 27 p. [in Russian].
8. Sivakova N. A. Leksikograficheskoe opisaniie angliyskikh i russkikh fitonimov v elektronnom glossarii [The lexicographic description of English and Russian fitonims in the electronic glossary]: extended abstract of candidate's thesis / N. A. Sivakova. – Tiumen, 2004. – 25 c. [in Russian].
9. Stroykov S. A. Lingvopragmaticheskie kharakteristiki angloiazychnogo elektronnoho leksikograficheskogo giperteksta (na materiale slovarya-entsiklopedii «The Free Dictionary») [Linguistic-pragmatical descriptions of English electronic lexicographic hypertext (on the material of dictionary-encyclopedia «The Free Dictionary»): extended abstract of candidate's thesis / S. A. Stroykov. – Samara, 2008. – 23 p. [in Russian].
10. Cherednichenko G. A. Elektronnyy slovnyk ta yoho osoblyvosti u suchasniy leksykohrafii [The electronic dictionary and its features in modern lexicography] [Electronic resource] / G. A. Cherednichenko, O. S. Kovalchuk. – Mode of access : <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/5447/1/Kov4a.pdf> [in Ukrainian].
11. ABBYY Lingvo x5 – mnogofunktsionalnaia programma s interaktivnymi vozmozhnostiami [ABBYY Lingvo x5 – multifunction linguistic program with interactive possibilities] [Electronic resource]. – (2011). – Mode of access : <http://www.abbyy.ua/company/press/2625/> [in Russian].
12. Reißmann O. Kostenlose Rechtschreibprüfung: Rechnet sich der Online-Duden? [Elektronische resource] / O. Reißmann // Spiegel Online. – 2011. – Mode of access : <http://www.spiegel.de/netzwelt/web/kostenlose-rechtschreibpruefung-rechnet-sich-der-online-duden-a-760638.html>
13. Start frei für duden.de! [Electronic resource]. – 2011. – Mode of access : [http://www.duden.de/aktuelle\\_meldungen/start-frei-fuer-duden-de-14](http://www.duden.de/aktuelle_meldungen/start-frei-fuer-duden-de-14)
14. Wikipedia. [Electronic resource]. – Mode of access : <http://de.wikipedia.org/wiki/>

УДК 378.14.014.13

## АНГЛОМОВНА ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНА КОМПЕТЕНЦІЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

**Ю.П. ЗІНОВ'ЄВА**

*Стаття присвячена дослідженню англomовної професійно орієнтованої компетенції майбутніх психологів у діалогічному мовленні у наукових роботах у руслі сучасних тенденцій в галузі вищої освіти. У публікації наведена загальна характеристика англomовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення та здійснено та описано аналіз лінгвістичної наукової літератури.*

**Ключові слова:** англomовна професійно орієнтована компетенція, діалогічне мовлення, наукова література.

Вступ. Професійне іншомовне спілкування – складне та багатогранне явище, яке вимагає вивчення та аналізу різних точок зору, позицій та поглядів науковців та практиків. З'ясовано, що питання іншомовного мовлення завжди знаходилося в площині активного дослідження науковців. Тому, ставимо за мету статі надати загальну характеристику англomовної професійно орієнтованої компетенції майбутніх психологів у діалогічному мовленні та здійснити та описати аналіз лінгвістичної наукової літератури.

Основна частина. Розглядаючи напрацювання дослідників, ми розділяємо думку І. О. Зимньої, згідно з якою вербальне спілкування – це форма взаємодії суб'єктів, яка реалізує їх соціально-комунікативну діяльність. Згідно з такою позицією людина виступає не лише «суб'єктом» соціально-трудова і пізнавальна, але й соціально-комунікативної діяльності, яка є складним процесом взаємодії людей, що відбувається за допомогою мови та проявляється у мовленнєвій діяльності [6]. Системотвірними характеристиками спілкування є його функції, форми, види, одиниці, врахування яких є суттєвим для навчання ПОДМ [2].

Окремо розглянемо дослідженість проблеми формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців у ВНЗ. З'ясовано, що А. І. Петровою [15] було проаналізовано сутність понять «компетентність» й «іншомовна компетентність» та зроблено такі висновки: «компетентність є інтегративною якістю особистості, яка володіє системою знань, умінь і навичок, узагальнених способів розв'язання завдань на основі використання професійного й життєвого досвіду в стандартних і нестандартних ситуаціях; поєднує в собі мотиваційну, когнітивну, рефлексивну, стимулюючу сфери особистості; компетентність містить комплекс необхідних компетенцій, якими визначається готовність людини до ефективної професійної діяльності».

Привертає увагу виокремлення дослідницею компонент іншомовної компетентності, які функціонально взаємопов'язані, безперервно реалізуються та оновлюються, а саме [15, с. 9]: «мотиваційно-ціннісний (свідомий індивідуальний професійний вибір, визначення ціннісних орієнтацій і установок, поєднання особистісного та професійного інтересу, виявлення й закріплення особистих пріоритетів у процесі формування іншомовної компетентності, потреба в самореалізації та самовдосконаленні); цільовий (прогнозування і визначення стратегічних цілей і завдань, формування найближчих і кінцевих цілей, обґрунтування і чітке формулювання навчально-професійних дій, усвідомлення іншомовної компетентності як професійної якості); змістовий (сукупність і повнота знань, умінь і навичок, якими досягається ефективно іншомовне спілкування, здатність адаптувати навчальну інформацію до умов професійних ситуацій, готовність планувати особистісний та професійний розвиток); процесуальний (уміння оперувати набутими знаннями за стандартних і нестандартних життєвих і професійних ситуацій, уміння використовувати джерела інформації для власного розвитку, функціональне використання іноземних мов із професійною метою, встановлення оптимальних виробничих взаємин); результативно-оціночний (діагностування рівня сформованості іншомовної компетентності; проведення контролю та оцінки власної діяльності; моніторинг професійних рішень, стратегій, тактик; здатність до самостійного управління, корекції рівня знань, умінь, навичок, емоційно-психологічного стану)».

Проблемі формування професійної іншомовної компетентності студентів також присвячено роботу Д. І. Демченко [3]. Цінною, на нашу думку, є пропозиція дослідниці щодо «запровадження провідних форм організації процесу підготовки студентів вищих навчальних закладів [3, с.11]: аудиторні групові заняття під керівництвом викладачів й індивідуальні заняття зі студентами; організація самостійної роботи студентів (виконання домашніх завдань, загальних для всіх та індивідуальних завдань за темами; проведення індивідуальних консультацій, включаючи консультації за допомогою мережі Інтернет; самостійний добір змістового матеріалу, перегляд кінофільмів на правову тематику іноземною мовою тощо; позааудиторна робота (вечори англійською мовою, зустріч із зарубіжними фахівцями, участь у спільних засіданнях кафедр, у роботі гуртків, клубів тощо).

Також у нашому подальшому дослідженні обраної нами проблеми важливими вбачаються висновки І. О. Небеленчук [14], де дослідницею вказано, що суть дефініції «професійна іншомовна компетентність юриста» є професійно значущою інтегрованою якістю особистості представника юридичної професії, системно-ціннісного новоутворення, що забезпечує декодування іншомовної правової інформації (міжнародних правових документів, юридичної термінології), творче використання її в практичній юридичній діяльності (у безпосередніх контактах з іноземними колегами) та здатність вільно здійснювати міжнародну юридичну діяльність з розв'язання професійних проблем. Також цією авторкою розкрито зміст професійної іншомовної компетентності юриста як систему взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів цього феномену (аксіологічного, когнітивного та діяльнісного).

Варіативність інтонації англійського офіційно-ділового діалогічного мовлення в соціолінгвістичному аспекті досліджувала Г.О. Ющенко. На підставі вивчення експериментального матеріалу авторкою вперше виявлено провідні риси варіативності інтонаційної організації англійського офіційно-ділового діалогічного мовлення з урахуванням його соціолінгвістичних особливостей. Дослідницею, «на основі аудитивного аналізу соціолінгвістичної варіативності англійського діалогу в офіційно-діловій сфері спілкування було встановлено низку інваріантних інтонаційних ознак, які виконують роль просодичного маркера англійського офіційно-ділового діалогічного мовлення: рівна передшкала високого, середнього й низького висотнональних рівнів; спадна ступінчата або рівна шкала; спадний термінальний тон високого, середнього й низького різновидів з малою швидкістю зміни його руху; середній та розширений тональний діапазон; високий та середній підвищений висотнональні рівні початку фрагментів та екстранизкий рівень їхнього завершення; позитивний середній та звужений тональний інтервал оформлення стиків фрагментів; помірний темп; середня та коротка тривалість пауз; складна ритмічна структура та помірна гучність» [18, с. 13-14].

Структурні та функціональні ознаки просодичних підсистем що зумовлюють варіативність інтонаційної моделі англійських висловлень-вибачень, досліджено С. Ф. Алексенко. Нею встановлено соціокультурні контексти, які впливають на формування інтонаційної варіативності висловлень-вибачень у мовленнєвій комунікації. Зокрема, «на підставі дослідження експліцитних та імпліцитних мовленнєвих стратегій вибачення систематизовано функціональні та семантичні види англійських висловлень-вибачень та здійснено їх класифікацію за ситуацією спілкування, прагматичною спрямованістю та ступенем емоційної насиченості, а також з урахуванням співвідношень соціальних статусів мовця та слухача. Проаналізувавши роль інтонаційних засобів у соціально зумовленій, емоційно-модальній і прагматичній варіативності просодичної організації ВВ, ми встановили, що широкий спектр смислів ВВ, породжуваних інтонаційними засобами, базується на варіюванні та комбінуванні сегментів інтонаційного контуру, на їх наявності або відсутності та на певній функціональній ролі кожного елемента інтоногрупи у формуванні мелодичного малюнка інтонаційної моделі в цілому. Відсутність чіткого співвіднесення між певним інтонаційним малюнком і кожним конкретним видом ВВ свідчить про гнучкість просодичної системи в цілому і поліінформативність інтонаційного контуру висловлень зокрема» [1, с. 10].

Дослідниця Д. В. Кононова, вивчаючи вираження каузації у комунікативних ситуаціях офіційного та неофіційного спілкування (на матеріалі сучасної англійської мови), здійснила різних за сферою і характером комунікації видів аргументативного дискурсу (юридичного, медичного, медійного, сімейного, корпоративного, рекламного, політичного) дозволив виділити типові комунікативні ситуації каузації, які створюють комунікативний континуум каузації. В корпусі комунікативних ситуацій каузації нею виділено «офіційні, неофіційні та напівофіційні (з тією чи іншою домінантою) ситуації спілкування. Для всіх комунікативних ситуацій каузації (офіційних, неофіційних та напівофіційних) притаманним є вживання корелятивів why – because; if ... then, а також сполучників if, when, so, for, since, therefore. Разом з тим, для офіційних ситуацій більш типовим є вживання thus, hence, from whence, whence та in. Для неофіційних – if, so, when, that is why» [8, с. 16].

Гендерний аспект репрезентації персонажного мовлення в англійських драматичних творах кінця ХХ століття розглянуто Н.Д. Борисенко, яка охарактеризувала комунікативну поведінку персонажів-чоловіків з використанням мовленнєвих актів, які підвищують статус адресата, та стратегій домінування, що демонструють лідерство чоловіка в парі «чоловік - жінка». Для персонажів-жінок типовим є використання мовленнєвих актів, які підвищують статусну позицію обох співрозмовників. Авторкою визначено, що стратегії співробітництва притаманні комунікативній поведінці персонажів-жінок і свідчать про їх повагу до співрозмовників-чоловіків. Зазначено, що гендерно зумовлена вербальна поведінка також відображається лексико-стилістичними засобами. Гендерні особливості проявляються у використанні оцінної лексики, вульгаризмів, звертань, варваризмів та іноземних слів, професійної лексики, «дитячого» мовлення, фразеологічних одиниць, засобів модифікації прагматичного значення висловлювання.

Процес розглянуто формування діалогічних умінь засобами спеціальних дисциплін Л.В. Бурман. Дослідниця, на основі узагальнення визначень родового поняття «уміння» та видового поняття «діалогічні» пропонує явище «діалогічні уміння» розглядати як здатність виконувати складні

комплексні дії, що забезпечують здійснення діяльності, підгрунтя для якої становить навчальний діалог. Діалогічні уміння нею тлумачаться як нестандартні, творчі дії, які стимулюють здатність майбутніх педагогів до прийняття рішень і творчої їх реалізації у діалогічних ситуаціях, мають властивість широкого переносу та є узагальненими.

На підставі детального вивчення проблеми формування діалогічних умінь вона виділяє зазначає, що «специфічні особливості діалогічного спілкування, характеру й структури пізнавальної діяльності, основу якої складає навчальний діалог, дозволяють конкретизувати зміст і класифікувати діалогічні уміння, враховуючи специфіку основних компонентів структури діалогічної діяльності, а саме: мотиваційного: уміння стимулювати позитивну мотивацію пізнавальної діяльності, мотивувати необхідність діалогу в навчальному процесі, викликати й закріплювати інтерес до діалогу, бажання відстоювати власну позицію в діалозі; комунікативного: уміння контактувати з людьми, бути гнучким у спілкуванні, слухати, доступно, виразно й переконливо викладати власний погляд у діалозі та ін.; організаторського: уміння організувати діалог, керувати дискусією, координувати дії та висловлювання учасників діалогу, мобілізувати увагу співрозмовника, організовувати зіткнення поглядів, попереджувати конфліктні ситуації у спорі; гностичного: уміння моделювати діалог, структурувати навчальну інформацію у формі діалогу, узагальнювати й критично оцінювати факти, активізувати прийоми логічного мислення, адаптувати інформацію до можливостей аудиторії тощо; креативного: уміння генерувати ідеї, у звичайному бачити незвичайне, передбачати результат спілкування та характер зворотної реакції на свої вимоги, оригінально інтерпретувати зміст навчального матеріалу; емоційного: уміння емоційно впливати на співрозмовника, визначати та адекватно моделювати психологічний стан співрозмовника за зовнішніми ознаками, створювати творчий мікроклімат на занятті та ін.; оцінного: уміння робити висновки, підводити підсумки діалогу, аналізувати результат спільної бесіди, оцінювати власні пізнавальні можливості у діалозі та ін.» [4, с. 11-12]

Узагальнюючи можна стверджувати, що у зв'язку з тим, що наше суспільство перетворюється на більш відкрите в багатьох галузях, включаючи й освітню, все більш зростає роль володіння іноземною мовою, насамперед набуває розвитку професійна спрямованість навчального процесу. Проблемою навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення цікавляться багато науковців. Так, наприклад, Г. В. Кравчук [10] було розроблено методику навчання студентів технічних спеціальностей професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення на основі науково-технічної реклами. Наукова праця Л. Я. Личко [11] присвячена формуванню у майбутніх менеджерів-економістів англійської професійно спрямованої компетенції в говорінні. У дослідженні Л. В. Гайдукової [5] теоретично обґрунтовується і практично реалізується методика навчання професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови. Методику проведення рольової гри з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів у навчанні професійно спрямованого діалогічного мовлення розроблено І. В. Коломієць [7].

Опрацювання філософсько-лінгвістичної, психологічної та лінгводидактичної літератури С. В. Мунтян [13, с. 21-22] засвідчило складність такого явища, як діалог та дало підстави розглядати його в контексті більш загального поняття «комунікативний рівень мови» і визначити складником мовленнєвої культури особистості. Соціокультурна змістова лінія авторської програми відбиває соціокультурний підхід до навчання мови, спрямована на формування відповідної компетентності, що є, за її визначенням, основою для розвитку діалогічного мовлення. У процесі здійснення експериментально-дослідного навчання в роботі було з'ясовано, що формування діалогічних умінь і навичок буде ефективним за умови: створення розвивального соціокультурного мовленнєвого середовища, у якому суб'єкти навчання – учителі й учні – будуть відкриті до діалогу; визначення оптимального обсягу знань, необхідного для розвитку комунікативної та соціокультурної компетентностей; моделювання ситуацій спілкування, наближених до реальних.

Важливим є для нашого дослідження висновки дослідниці про те, що «ефективним підходом виявилися організація навчання діалогічного мовлення і розподіл навчання на три етапи: повторювально-поглиблювальний, формувально-творчий, контрольнo-корегувальний, – що здійснювалися протягом одного року навчання. Повторення цих етапів наступного початкового року сприяло виробленню певного стилю роботи, що дозволило пришвидшити процес оволодіння новими вміннями і навичками, поглибити соціокультурні знання учнів, удосконалювати первинні й розвивати нові комунікативні вміння та навички [13, с. 22].

Комунікативно-інтеракційну організацію та семантико-прагматичні особливості вербалізації соціолінгвістичної категорії домінантності за інституційно-конвенційних умов політичних дебатів висвітлено в науковому дослідженні В. А. Ущиної. Дослідниця пропонує розглядати «домінантність як динамічну інтерактивну сутність дискурсивного плану, природним середовищем якої є діалогічне мовлення як компонент людської взаємодії. Йдеться про домінантність мовця (продуцента) над слухачем (реципієнтом), інтерв'юєра над опитуваним, активного учасника інтеракції над пасивним і т. ін. Тому проаналізовано не лише аргументативні здатності домінування, а й формально-структурну організацію мовленнєвої взаємодії, що викриває та ілюструє динамічні властивості інтеракційного

прояву домінантності. Так, виділено два тісно пов'язані та взаємообумовлені типи домінантності в офіційному дискурсі політичних передвибірчих дебатів: інтеракціональну домінантність (ІД) та риторичну домінантність (РД). Жодна з них не існує окремо: одна визначає та передбачає динаміку іншої і навпаки. Лише їх різнорівневі прояви (ІД виявляється на інтеракціональному рівні мовленнєвої взаємодії, а РД – на рівні підібраних комунікантами вербальних засобів) змушують нас умовно розділити їх на дві окремі категорії для дослідження, аби уможливити конверсаційний та лінгвістичний аналіз їхнього вияву» [17, с.7].

Специфіку формування діалогічних умінь старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів визначено В. В. Любашиною. Вона зазначає, що «вчені (Л.Баткін, М.Бахтін, М.Бородуліна, А.Величук, Є.Вильчек, Г.Кучинський, С.Кисла, К.Лазаренко, Ф.Сосюр, В.Табачковський, Н.Черненко та ін.) визначають діалог як бесіду декількох людей з метою запитати про щось і спонукати до відповіді, збудити до будь-якої дії; низку реплік. Кожна окрема репліка учасників діалогу не має завершеного смислу, але всі вони сприймаються в “діалогічній єдності”. Повноцінним діалогом є не просто обмін інформацією, а така взаємодія партнерів, за якої вони поважають одне в одному особистість. В основі будь-якого діалогу лежать різні висловлювання, комбінування яких складає його сутність (Е.Палихата). Розповсюдження набуло розуміння діалогу як гри, його опису в когнітивному аспекті і як реалізації певного плану, інтенції або мети» [12, с.7].

У подальшому нашому дослідженні можна скористатися результатами наукових вивчень дослідниці, яка пояснює, що: в наукових працях «виокремлюють декілька підходів до класифікації діалогів (Н.Арутюнова, А.Балаян, М.Бородуліна, П.Гурвіч, М.Дем'яненко, К.Лазаренко, С.Кисла, Т.Сахарова, А.Холодович, С.Шатілов):

Функціональний – за такого підходу критерієм класифікації є характер протікання діалогу та його зовнішня форма. У межах означеного підходу виділяють: діалог-розпитування, діалог-бесіду, діалог-диспут, діалог-суперечку (М.Бородуліна, М.Дем'яненко, К.Лазаренко, С.Кисла).

Модально-диктальний – у його межах виокремлюють: діалог-розпитування, діалог-з'ясування, діалог-уточнення, діалог-полеміку, діалог-унісон (Н.Арутюнова, А.Балаян).

Діяльнісний – у його межах виокремлюють: діалог-пояснення, діалог - договір, діалог, що передає переживання почуттів людини, діалог-суперечку, ситуативно-обумовлений діалог, бесіду – обмін враженнями, бесіду – обговорення (Т.Сахарова, А.Холодович).

В свою чергу, діалоги також «розрізняють залежно від ступеня готовності: повністю готовий, заучений діалог; частково трансформований і власний, що утворюється на основі знайомих реплік; за цільовою спрямованістю – цільові та вільні діалоги; за кількістю учасників – парні та групові (П.Гурвіч, С.Шатілов)» [12, с.7].

Узагальнюючи, можна зазначити, що дослідники такого явища як «професійно орієнтоване діалогічне мовлення» (ПОДМ), роботи яких описані вище, дійшли висновків, що воно має низку відмінностей, на які слід звертати увагу під час навчання майбутніх фахівців цього виду мовленнєвої діяльності у ВНЗ. Так, наприклад, на відміну від непрофесійного діалогічного мовлення, ПОДМ характеризується наявністю таких екстралінгвістичних умов [9, с. 16]: офіційних стосунків між співрозмовниками; переважно особливого ділового середовища, що сприяє обміну думками із професійних питань; орієнтування на спілкування, яке носить офіційний, а не особистий характер; певних знань з професійних тем. Чим більше знань та багатший лексичний запас співрозмовників, тим рівніше відбувається діалог.

До загальних атрибутів ПОДМ дослідники додають: певну нормативність у виборі мовних засобів (дотримання правил або норм мовленнєвого етикету); об'єктивність; коректність; точність; високий рівень професійної спрямованості (наявність фахових термінів та їх сполучень).

До найбільш характерних лінгвістичних рис ПОДМ відносять обмін розгорнутими репліками, які є комплексними одиницями ДМ, що продукуються одним учасником мовленнєвого акту та поєднують у собі якості монологічного та діалогічного мовлення [16].

Висновок. Отже, здійснений та описаний вище аналіз лінгвістичної наукової літератури свідчить, що непрофесійне діалогічне мовлення характеризується особливими умовами функціонування, такими як відсутність попереднього відбору мовного матеріалу, невимушеність мовлення, пов'язана з відсутністю офіційних стосунків між комунікантами.

У світлі нових вимог, обумовлених соціальним замовленням суспільства, істотно зросла увага вчених до різних аспектів методики навчання в умовах вищої (у тому числі, так званої немовної) школи іншомовному діловому спілкуванню. У публікаціях, присвячених дослідженню зазначеної проблеми, висвітлюються теоретичні та практичні питання підготовки студентів до здійснення ділової комунікації іноземною мовою. Однак, проблема АПОК в ДМ засобом ділової гри залишилася поза увагою дослідників.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н.Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Андреева Г. М. Социальная психология : [учебник для высших учебных заведений] / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 376 с.
3. Белова А. Д. Поняття «стиль», «жанр», «дискурс», «текст» у сучасній лінгвістиці / А. Д. Белова // Вісник. – 2002. – Вип. 32-33. – С. 11-14. – (Серія «Іноземна філологія»)
4. Бурман Л. В. Дидактичні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних педагогічних закладів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л.В. Бурман ; Криворізь. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2000. – 21 с.
5. Гайдукова Л. В. Формування професійно орієнтованої компетенції в діалогічному мовленні у майбутніх учителів англійської мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гайдукова Лілія Василівна. – К., 2008. – 257 с.
6. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – Москва: Просвещение, 1991. – 222 с.
7. Коломиец И. В. Методика проведения ролевой игры с учетом индивидуально-психологических особенностей студентов при обучении профессионально направленному диалогическому общению: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Ирина Владимировна Коломиец. – К., 1992. – 284 с.
8. Кононова Д. В. Вираження каузативу у комунікативних ситуаціях офіційного та неофіційного спілкування (на матеріалі сучасної англійської мови): автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Д. В. Кононова ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2010. – 19 с.
9. Кочнева М. Т. Обучение профессионально-направленной диалогической речи в неязыковом вузе (на материале английского языка) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Методика преподавания иностранных языков» / М.Г. Кочнева. – Воронеж, 1979. – 23 с.
10. Кравчук Г. В. Методика навчання студентів технічних спеціальностей професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення на основі науково-технічної реклами: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Ганна Валеріївна Кравчук. – К., 2010. – 364 с.
11. Личко Л. Я. Формування у майбутніх менеджерів – економістів англійської професійно спрямованої компетенції в говорінні: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Личко Лідії Яковлівни. – К., 2009. – 257 с.
12. Любашина В. В. Формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. В. Любашина; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 2006. – 21 с.
13. Мунтян С. В. Методика розвитку діалогічного мовлення у процесі реалізації соціокультурної змістової лінії в 6 - 7 класах: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. В. Мунтян ; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2011. – 23 с.
14. Небеленчук І. О. Діалогові технології навчання зарубіжної літератури учнів 5 - 7 класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / І. О. Небеленчук ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2011. – 20 с.
15. Петрова А. І. Формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності в процесі фахової підготовки: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / А. І. Петрова ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2009. – 20 с.
16. Самойлюкевич И. В. Методика обучения профессионально направленному говорению на английском языке (3 курс языкового педагогического вуза) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Самойлюкевич Инна Владимировна. – К., 1991. – 247 с.
17. Ущина В. А. Соціолінгвістична категорія домінантності та її реалізація в англійському політичному дискурсі: Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04 / В. А. Ущина ; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2003. – 20 с.
18. Ющенко Г.О. Варіативність інтонації англійського офіційно-ділового діалогічного мовлення в соціолінгвістичному аспекті (експериментально-фонетичне дослідження): автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04 / Г. О. Ющенко; Одес. нац. ун-т ім. І.І.Мечникова. – О., 2008. – 21 с.

#### CITED LITERATURE

1. Asimov E.G, Shchukin A.N. Dictionary of methodological terms (theory and practice of language teaching) / E.G. Asimov, A.N. Shchukin.– М. : ICAR, 2009. – 448 p. [in Russian]
2. Andreeva G.M. Social Psychology: [textbook for higher education] / G.M. Andreeva. - M.: Aspect Press, 2001. - 376 p. [in Russian]
3. Belova A.D. The concept of «style», «genre», «discourse», «text» in modern linguistics / A.D. Belova // Herald series «Foreign philology.» - 2002 - Vol. 32-33. - P. 11-14. [in Ukrainian]
4. Boorman L.V. Didactic conditions of forming dialogical skills of students in higher education teaching institutions: Author. Dissertation ... PhD. in Ped. Sciences: 13.00.04 / L.V. Boorman; Kryvyi Rih state ped. univ. - Kryvyi Rih, 2000 - 21 p. [in Ukrainian]
5. Gaidukova L.V. Formation of professionally oriented competence in dialogue speech of future English teachers: Author. Dissertation ... PhD. in Ped. Sciences: 13.00.02/ Gaidukova Liliya Vasilivna. – K., 2008. – 257 p. [in Ukrainian]
6. Zymnyaya I.A. Psychology of teaching foreign languages in school / I.A. Zymnyaya. – Moscow: Education, 1991. – 222 p. [in Ukrainian]
7. Kolomic I.V. Methodology of the role-playing game based on individual psychological characteristics of students at training professional direction dialogical dialogue: Author. Dissertation ... PhD. in Ped. Sciences: 13.00.02 / Irina Kolomic. – K., 1992. – 284 p. [in Russian]
8. Kononov D.V. Expression kauzatsiyi in communicative situations, formal and informal communication (based on modern English): author. dissertation ... PhD. in Phil. Sciences: 10.02.04 / D.V. Kononov; Kiev. nat. Univ named after Taras Shevchenko. – K., 2010. – 19 p. [in Ukrainian]
9. Kochneva M.T. Education professional-directed dialogue speech in non-language high school (based on English): author. dissertation ... PhD. in Ped. Sciences: special. 13.00.02 «Methods of teaching foreign languages» / M.G. Kochneva. – Voronezh, 1979. – 23 p. [in Russian]
10. Kravchuk G.V. Technique method for teaching students of technical specialties professionally oriented English dialogue speech on the basis of scientific and technical advertising: author. dissertation ... PhD. in Ped. sciences: 13.00.02 / Gunn Valeriivna Kravchuk. – K., 2010. – 364 p. [in Ukrainian]
11. Licko L.Y. Formation of professionally oriented competence in speaking among future managers: Author. Dissertation ... PhD. in Ped. Sciences: 13.00.02 / Licko Lidiy Yakovlivni. – K., 2009. – 257 p. [in Ukrainian]
12. Lyubashin V.V. Formation of dialogic skills in preschool children in games on subjects of works of art: author. dissertation ... PhD. in Ped. Sciences: 13.00.02 / V.V. Lyubashin; Pivdennoukr. state. ped. Univ IM. K.D.Ushinskogo. – O., 2006. – 21 p. [in Ukrainian]
13. Muntean S.V. Methods of dialogue speech in the implementation of socio-cultural content in Grades 6-7: author. dissertation ... PhD. in Ped. sciences: 13.00.02 / S.V. Muntean; Kherson. state. Univ. – Kherson, 2011. – 23 p. [in Ukrainian]
14. Nebelenchuk I. O. Dialog technology training foreign literature among pupils of Grades 5 - 7: author. dissertation ... PhD. in Ped. Sciences: 13.00.02 / I. O. Nebelenchuk; Nat. ped. Univ named after. M.P. Dragomanova. – K., 2011. – 20 p. [in Ukrainian]

15. Petrova A. I. Formation of foreign language competence of managers of foreign economic activity in the process of professional training: Author. Dissertation ... PhD. in Ped. Sciences: 13.00.04 / A. I. Petrova; Vinnits. state. ped. Univ IM. M. Kotsyubinskogo. – Vinnitsa, 2009. – 20 p. [in Ukrainian]

16. Samoylyukevich I.V. Methods of teaching professionally directed speaking in English (3rd year of high school language teacher): author. dissertation ... PhD. in Ped. sciences: 13.00.02 / Samoylyukevich Inna. – K., 1991. – 247 p. [in Russian]

17. Uschina V.A. Sociolinguistic category dominance and its implementation in the English political discourse: Author. Dissertation ... PhD. in Phil. Sciences: 10.02.04 / V.A. Uschina; Kiev. nat. Univ named after. Taras Shevchenko. - K., 2003. – 20 p. [in Ukrainian]

18. Yushchenko G.O. Variation of English intonation official-business dialogue speech in sociolinguistic aspects (experimental phonetic study): author. dissertation ... PhD. in Phil. sciences: 10.02.04 / G.O. Yushchenko; Odes. nat. Univ named after. I.I.Mechnikova. – O., 2008. – 21 p. [in Ukrainian]

УДК: 37.017.4

## ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

**В.А. БАРАБАШ**

*У статті досліджено феномен громадянської активності особистості у контексті громадянського виховання студентської молоді. Проаналізовано погляди сучасних науковців на проблему поліфункціональності поняття «активність». Висвітлено сутність громадянської активності. Визначено напрямки формування громадянської активності у вищих навчальних закладах.*

**Ключові слова:** активність, діяльність, громадянська активність, громадянське суспільство, вища школа, навчально-виховна робота.

**Постановка проблеми.** Україна сьогодні, обираючи європейський вектор розвитку, формує своє, українське, громадянське суспільство. Історичний досвід Заходу і Сходу, власні соціокультурні традиції, громадянська освіта і виховання мають сприяти ефективному розвитку такого суспільства.

Вища школа покликана формувати відповідальних, ініціативних громадян, здатних до активних дій заради суспільного та особистого добробуту.

**Мета:** дослідити феномен громадянської активності у контексті громадянського виховання студентської молоді.

Завдання:

1. Проаналізувати наукові дослідження представленого питання.
2. Охарактеризувати категорію «активність» у контексті понять «процес», «дія», «вчинок», «поведінка», «діяльність».
3. Визначити сутність громадянської активності особистості як особливого типу соціальної активності.
4. Обґрунтувати напрямки формування громадянської активності у студентів вищих навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема визначення сутності активності перебуває в полі зору психологічної, філософської, педагогічної, історичної, економічної наукової думки. Систематизуючи підходи щодо розуміння активності, механізми її формування і види прояву, О. Корчевна виокремила основні напрями дослідження даного феномена: «по-перше, активність розглядається в єдності свідомості і діяльності (Платон, Ж.-П. Сартр, М. О. Бердяєв, М. К. Мамардашвілі). Активність особистості виступає умовою її діяльності, водночас процес і наслідки діяльності стимулюють активність. По-друге, активність полягає в усвідомленні свого «Я» і ставленні до себе, а також до навколишнього світу (І. Кант, Г. Гегель, І. Фіхте). По-третє, активність порівнюється з творчістю (М. О. Бердяєв), відкритістю невизначеності (М. К. Мамардашвілі), подоланням стереотипів (Ф. Ніцше). По-четверте, активність визначає вихід людини за межі свого «Я» (Г. Гегель, І. Г. Фіхте), можливості самовизначення (Ф. Ніцше), подолання обмежень (Ж.-П. Сартр), «прорив» людини у своє глибинне – духовне (М. О. Бердяєв). По-п'яте, активність розглядається як структуроутворююча основа особистості (М. О. Лосський). По-шосте, активність пов'язують з почуттями, переживаннями (І. Г. Фіхте, Г. Гегель, Ф. Ніцше, М. О. Бердяєв) [3, с. 60].

У психолого-педагогічній науці активність виступає однією із центральних категорій, сутність якої визначають поняття «процес», «дія», «вчинок», «поведінка», «діяльність». Зазначене підтверджують наукові розвідки К. Абульханової-Славської, Ю. Бабанського, М. Дьоміна, Д. Ельконіна, А. Петровського, В. Радула, С. Рубінштейна та ін.

Активність часто зіставляється із близькою до неї категорією діяльності. При цьому, на що справедливо звертає увагу В. Радул, одні автори розглядають активність як характеристику діяльності людини, що протиставляється пасивній діяльності. Поняття активності в цьому разі співвідноситься із самодіяльністю як діяльністю, що не нав'язується зовні, а є внутрішньо необхідною людині. На переконання інших науковців, активність – ширша категорія, яка екстраполюється на процеси та явища органічного світу [5, с. 87].

Так, досліджуючи співвіднесеність активності та діяльності, А. В. Петровський тлумачить активність як діяльний стан живих істот, як джерело власного руху, що відтворюється в русі [4]. Діяльність як специфічну форму активності, спрямовану на свідоме перетворення навколишнього світу, розглядав С. Рубінштейн, акцентуючи на прямій залежності зовнішнього від внутрішнього [7]. Учений зазначав, що діяльність завжди предметна і тісно пов'язана із впливом і зміною навколишнього. Активність може бути не завжди доцільною (М. В. Дьомін), виявляючись у певних діях і будучи цими діями, активність не спрямована на ціль і не співвідноситься безпосередньо з нею.

К. А. Абульханова-Славська, ґрунтовно вивчаючи природу активності та діяльності, наголошує на тому, що діяльність зумовлена потребою у предметі, а активність – потребою у діяльності. Для діяльності залежність від предмета потреби має безпосередній характер, а для активності ця залежність опосередкована діяльністю. Для здійснення діяльності саме активність визначає мотиви, цілі, спрямованість і бажання. Активність «передуює» діяльності й «супроводжує» її протягом усього процесу здійснення. Спрямована на діяльність, що має справу з предметом, активність визначається суб'єктом. Належність суб'єкту – основна властивість активності, внаслідок чого суб'єкту активності притаманні всі характеристики (психічні, моральні, соціальні професійні та інші) суб'єкта діяльності. При цьому дані характеристики мають особистісне забарвлення й, відповідно, особистісно спрямовані. Активність виникає як життєве утворення особистості і є вищим стосовно діяльності рівнем. Характер активності визначається й опосередковується вищими життєвими потребами. Координуюча роль активності полягає у посередництві між елементами системи (діяльністю, спілкуванням тощо), у тій необхідній мірі соціальних особистих взаємодій, за допомогою якої вони реалізуються оптимально. Якщо діяльність ще не сформувалася, якщо не склалася сама особистість, її вищі життєві потреби, активність може виступати не як координатор, а як дезінтегратор життя людини [1, с. 110–133].

Співвіднесеність між категоріями активності та діяльності, за Ю. Бабанським, можливо встановити на основі діалектики одиничного й загального. Якщо діяльність передбачає соціально-нормативні форми, структури, способи і вимоги, що застосовуються для досягнення результату, то активність завжди конкретна й індивідуальна і означає самостійність суб'єкта, який здійснює діяльність. Активність доцільно розглядати і як форму вияву, і як спосіб здійснення діяльності [2, с. 92–93].

Як слушно зазначає В. Радул, педагогічний підхід до розгляду розвитку соціальної активності особистості пояснює ієрархію видів діяльності, які на послідовно змінних етапах розвитку особистості стають провідними у процесі успішного розв'язання завдань навчання й виховання. Отже, на кожному віковому етапі необхідно формувати комплексну багатопланову діяльність, динамічну систему діяльностей, кожна з яких розв'язує своє специфічне завдання, що відповідає певним соціальним очікуванням [5, с. 93].

Активність як особлива форма діяльності (Д. Ельконін) обумовлює підсилення мотивації, усвідомлення, суб'єктивності та особистісної значущості цілей.

У дослідженні А. Растригіної категорія активності суб'єкта визначається як функціонування, детерміноване в першу чергу внутрішніми факторами особистості, її цінностями і переконаннями. Мається на увазі зокрема її активність, що виявляється в ініціації і розгортанні тієї **чи іншої** діяльності без скільки-небудь сильного зовнішнього спонукання; волюва активність, що забезпечує мобілізацію ресурсів індивіда на подолання усвідомлюваних ним об'єктивних і суб'єктивних перешкод на шляху здійснюваної діяльності; творча активність, що виявляється у вирішенні завдань, для яких ні спосіб розв'язання, ні можливі результати заздалегідь не відомі; надситуативна активність, тобто вихід за межі ситуації діяльності, що задається соціокультурною нормою чи відповідає колишньому досвіду самого суб'єкта [6, с. 296].

Громадянська активність належить до особливого типу соціальної активності і передбачає свідоме, зацікавлене та раціонально-критичне ставлення суб'єктів до проблем суспільства. У цивілізованому суспільстві громадянська активність особистості не виходить за межі, встановлені законом. При цьому чим розвиненіше суспільство, тим різнобічніша громадянська активність його членів. Громадянська активність – форма самореалізації і самодіяльності особистості як повноправного члена і суб'єкта громадянського суспільства. Дана форма виражається в усвідомленій та цілеспрямованій участі в суспільних перетвореннях, у захисті та розширенні економічних, політичних, соціальних прав у підтримці цілісності суспільства та його інститутів.

Спектр вияву громадянської активності в цьому випадку охоплює економічну, політичну та соціальну сферу суспільно-політичного життя. Так, в економічній області зазначена активність реалізується не тільки в умінні укладати взаємовигідні угоди, вирішувати трудові конфлікти, а й в умінні захищати права власності й свободи підприємництва. У політичній сфері громадянська активність реалізується в участі особистості в органах самоуправління, в діяльності суспільно-політичних об'єднань, в державному управлінні (вибори, референдуми). Вияв громадянської активності в соціальній сфері позначений діяльністю громадських організацій, направленої на захист прав людини, охорону навколишнього середовища, підтримку здорового способу життя, популяризацію цінностей



громадянського суспільства. Стратегія участі особистості виробляється й реалізується у різних громадянських акціях, громадянських рухах та ініціативах.

Показниками виявлення громадянської активності виступають: саморозвиток, ініціативність, зацікавленість у позитивних суспільно-політичних змінах життя країни, усвідомлена участь у суспільних перетвореннях заради суспільного та особистого добробуту; здатність протистояти антигуманним проявам.

Громадянська активність особистості дає можливість знайти рішення проблеми взаємовідносин держави й громадянського суспільства. Закономірностями побудови такого суспільства можуть бути: визнання людини як найвищої соціальної цінності; визнання ідеї верховенства права, що формується самим суспільством і виступає як критерій свободи; надання можливості кожній людині без будь-яких ієрархічних обмежень долучатися до активної громадської і політичної діяльності; закріплення комплексу основних прав, свобод та обов'язків, включаючи механізми захисту від порушення прав і свобод; наявність розмаїтості й недоторканості всіх форм власності і, як наслідок, перетворення праці у визначальний засіб суспільного та особистого добробуту; наявність надійної та якісної системи соціального захисту особи [8, с. 222].

Формування громадянської активності майбутніх фахівців включає три головні напрямки виховної роботи вищого навчального закладу:

– *Розвиток громадянських цінностей у процесі вивчення соціально-гуманітарних та спеціальних дисциплін.*

Предмети соціально-гуманітарного циклу формують у студентів системні уявлення про суспільство, роль і призначення людини в ньому. Майбутній фахівець повинен чітко усвідомлювати важливість моральних аспектів професійної діяльності. Гуманітарна підготовка має бути націлена на виховання креативного і активного фахівця. Спеціальні дисципліни забезпечують ефективні умови формування громадянських цінностей. Історія математики, фізики, чи іншої науки вчить бути відповідальним за наслідки наукових відкриттів, учить духовної єдності поколінь, виховує почуття гідності й гордості.

– *Громадянсько-спрямованість науково-дослідної діяльності.*

Науково-дослідна робота студентів є невід'ємною складовою діяльності вищого навчального закладу з підготовки висококваліфікованих фахівців. На великих освітньо-виховних можливостях науки акцентували свою увагу видатні зарубіжні і вітчизняні мислителі минулого (Г. Сковорода, М. Ломоносов, Д. Багалій, В. Вернадський, М. Сумцов, К. Ушинський, Д. Чижевський та ін). На їхнє переконавання, наука є не лише стимулом і умовою розвитку суспільства, підвищення економічного і соціального добробуту народу, але й виступає ареною вияву високих громадянських почуттів.

– *Участь у студентському самоврядуванні.*

Студентське самоврядування – ефективний засіб формування активної громадянської позиції молоді людини. Громадянська активність майбутнього спеціаліста має високий потенціал, що реалізується у різних видах практичної діяльності. Головне при цьому враховувати міру і ступінь розвиненості громадянськості як інтегративної якості особистості, що включає в себе громадянську свідомість, патріотизм, орієнтацію на гуманістичну ідеологію, соціальну справедливість та міжетнічну толерантність. Активна діяльність в органах студентського самоврядування дозволяє майбутньому фахівцеві змінити формулу «Держава для людини» на чітку переконаність «Людина для держави», визначивши тим самим необхідність виявляти власну ініціативність у розбудові громадянського суспільства. Участь студентів у студентському самоврядуванні як лакмусовий папірець висвітлює споживацьке ставлення до життя взагалі чи прагнення змінювати на краще не тільки власне життя, а й життя оточуючих.

Завдяки студентському самоврядуванню молодь об'єднує свої зусилля в організації діяльності студентських товариств, які стимулюють ініціативність і активність, формують громадянські якості.

**Висновки.** У сучасних умовах становлення в Україні правової держави й демократичного суспільства формування громадянської активності набуває особливої актуальності, адже рівень розвитку українського суспільства залежить не тільки від високої професійної підготовки майбутнього спеціаліста, а й від рівня його громадянської активності.

Громадянська активність особистості, визначаючи свободу вибору мотивації поведінки, дозволяє людині впливати на суспільні перетворення, протистояти антигуманним проявам, зберігати і примножувати духовні й матеріальні цінності свого народу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К. А. Абульханова-Славская; [ред. Б. Ф. Ломов] // Психология личности в социалистическом обществе. – М., 1989. – С. 110-133.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
3. Корчевна О. В. Активність особистості безробітного: проблема теоретичного аналізу / О. В. Корчевна // Психологія особистості безробітного: матеріали II-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції, 26 травня 2005 року / [відп. ред. О. В. Киричук]. – К. : Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України, 2005. – С. 59-66.
4. Петровський А. В. Основы теоретической психологии: учеб. пособие / А. В. Петровський. – М., 1998. – 512 с.

5. Радул В. В. Соціальна активність у структурі соціальної зрілості (теоретико-методологічний аспект): монографія / В. В. Радул. – Кіровоград: «Імекс-ЛТД», 2011. – 256 с.
6. Растрюгіна А. Виховний простір як система факторів вільного самовизначення особистості / А. Растрюгіна // **Україна — Польща: наукові студії сусідів-партнерів** / [упоряд.: Ігор Добрянський, Василь Марко, Микола Зимомря]. – Кіровоград-Кошалін: Кіровоград, «Імекс-ЛТД», 2004. – **Вип. 3. (3 нагоди Року Польщі в Україні)**. – 372 с.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн; [отв. ред. Е. В. Шорохова]. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1970. – 416 с.
8. Шатіло В. Громадянське суспільство – шлях до правової держави / В. Шатіло // Молода нація. – К.: Смолоскип, 1996. – С. 220-223.

## CITED LITERATURE

1. Abulkhanova-Slavskaya K. A. Activeness and consciousness of personality as a subject of activity / K. A. Abulkhanova-Slavskaya; [eds. B. F. Lomov] // Psychology of personality in social society. – Moscow, 1989. – P. 110 – 133. [in Russian].
2. Babanskyu Y. K. Optimization of educational process / Y. K. Babanskyu. – Moscow: Pedagogy, 1982. – 192 p. [in Russian].
3. Korchevna O. V. Activity of an unemployed person: theoretical analysis of the problem / O. V. Korchevna // Psychology of an unemployed person: materials of II All-Ukrainian scientific-practical conference, on 26 May 2005 / [ed. O. V. Kyrychuk]. – K.: Institute of Training State Employment Service of Ukraine, 2005. – P. 59–66. [in Ukrainian].
4. Petrovskyy A. V. Fundamentals of theoretical psychology: tutorial / A. V. Petrovskyy. – Moscow, 1998. – 512 p. [in Russian].
5. Radul V. V. Social activity in the structure of social maturity (theoretical and methodological aspect): monograph. / V. V. Radul. – Kirovohrad «Imex-LTD», 2011. – 256 p. [in Ukrainian].
6. Rastryhina A. Educational space as a system of factors of self-determination of an individual / A. Rastryhina // Ukraine-Poland: Scientific Studies of neighbour-partners / Compiled by I. Dobryanskyu, V. Marko, M. Zymomya. Kirovohrad-Koszalin: Kirovohrad, «Imex-LTD», 2004. – Issue 3. (On the occasion of the Year of Poland in Ukraine). – 372 p. [in Ukrainian].
7. Rubinstein S.L. Problems of general Psychology / S.L. Rubinstein; [ed. E. V. Shorokhova]. – 2-nd ed. – Moscow: Pedagogy, 1970. – 416 p. [in Russian].
8. Shatilo V. Civil society – the way to the rule of law / V. Shatilo // Young Nation. – Kyiv: Smoloskyp, 1996. –P. 220–223. [in Ukrainian].

УДК 37.091.12:005.336.2:004](4)

## ПОНЯТТЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ У СФЕРІ ІКТ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

**О. В. БІЛОУС**

*Стаття присвячена одній із основних складових професійної компетентності сучасного вчителя – компетентності у сфері інформаційно-комунікаційних технологій. В статті поданий огляд термінології, що використовується у зарубіжній науковій літературі для її визначення. Здійснено аналіз досліджень, в яких розкривається сутність та зміст компетентності вчителя у сфері ІКТ.*

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, цифрова компетентність вчителя, ІКТ-компетентність вчителя.

**Постановка проблеми.** В умовах стрімкого науково-технічного прогресу, швидкої інформатизації та комп'ютеризації шкільної освіти, зростають вимоги до професійної компетентності сучасного вчителя. Ключовим завданням європейської педагогічної освіти стає підготовка педагога нової генерації, здатного орієнтуватися у зростаючому потоці інформації, ефективно інтегрувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) у навчально-виховний процес та використовувати їх для власного професійного розвитку.

В 2005 році Європейська Комісія у робочій програмі “Єдині європейські принципи визначення педагогічних компетентностей та кваліфікацій” (“*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*”) визначила здатність працювати зі знанням, технологіями та інформацією як одну із трьох ключових компетентностей, що мають бути сформовані у сучасного вчителя [1].

Вивченню сутності поняття компетентності вчителя у сфері ІКТ особливу увагу приділяють у своїх дослідженнях такі зарубіжні вчені, як В. Браздейкіс (*V. Brazdeikis*), В. Аваутес (*V. Awouters*), С. Джан (*S. Jans*), Б. Цванефелд (*B. Zwaneveld*) та Т. Бастієнс (*T. Bastiaens*); проблеми її структури торкаються Т. Сабаліускас (*T. Sabaliauskas*), Д. Букантате (*D. Bukantaitė*), К. Пукеліс (*K. Pukelis*), Л. Іломекі (*L. Ilomäki*), А. Кантосало (*A. Kantosalo*), М. Лаккала (*M. Lakkala*) та інші.

**Метою** даної статті є розкриття сутності та змісту компетентності вчителя у сфері інформаційно-комунікаційних технологій у зарубіжній науковій літературі.

**Виклад основного матеріалу.** Протягом останніх десятиліть інформаційно-комунікаційні технології стали невід'ємною частиною навчально-виховного процесу для більшості шкіл Європи. Л. Дейвс (*L. Dawes*) переконаний, що ІКТ мають потенціал підтримувати процес навчання у рамках всього навчального плану та надавати можливості для ефективного спілкування між вчителями й учнями у способи, які не були можливі раніше [2].

Так, П. Хогенбірк (*P. Hogenbirk*) у своїй праці виокремив такі функціональні можливості використання ІКТ у процесі навчання, як: розробка індивідуальних траєкторій навчання, створення багатого навчального середовища, формування нових концепцій навчання, підсилення взаємодії вчитель-учень, підтримка колаборативного навчання, підвищення ефективності викладання, мотивація

учнів та підготовка їх до навчання впродовж життя, покращення можливостей заочної системи освіти, підвищення привабливості професії вчителя та інші [3].

Р. Сімонс (*R. Simons*) зазначає, що використання ІКТ у процесі навчання сприяє розвитку творчих здібностей школярів, формуванню у них умінь вчитися і ключових компетентностей, налагодженню контактів учнів із різними експертами та науковими спільнотами, стимулює навчальну діяльність, робить навчальний процес більш гнучким [4].

При цьому, необхідною умовою ефективного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітню сферу є володіння вчителем компетентністю у сфері ІКТ.

У європейському освітньому просторі не існує єдиного терміну для опису навичок та компетентності вчителя у сфері ІКТ. Вченими використовуються такі терміни, як: цифрова компетентність (англ. *digital competence*), цифрова грамотність (англ. *digital literacy*), інформаційно-комунікаційно-технологічна компетентність (англ. *ICT competence*), інформаційно-комунікаційно-технологічна грамотність (англ. *ICT literacy*) та інші.

Так, в аналітичній записці Інституту перспективних технологічних досліджень Об'єднаного дослідницького центру Європейської Комісії “Цифрова компетентність для навчання впродовж життя” (“*Digital Competence for Lifelong Learning*”) вказано, що професійна підготовка усіх майбутніх вчителів має включати формування високого рівня цифрової компетентності, концентруючись не лише на навичках користувача інформаційно-комунікаційних технологій, а й на уміннях використовувати ІКТ у їх професійній діяльності. Підготовка повинна враховувати два напрями використання ІКТ: як засобу навчання при викладанні та як засобу, що використовується учнями у класі і позашкільній навчальній діяльності [5].

Зазначимо, що цифрова компетентність названа Європейським Парламентом та Радою Європейського Союзу в 2006 році однією з ключових компетентностей для навчання впродовж життя. Згідно поданого ними визначення, вона передбачає впевнене та критичне застосування технологій інформаційного суспільства (англ. *Information Society Technology*) для роботи, відпочинку та спілкування [6].

Зокрема, дане поняття використовується у системі освіти Норвегії. В 2006 році ця країна стала першою, що включила цифрову компетентність до національного навчального плану, а потім і до загального плану педагогічної освіти (*General Plan for Teacher Education*). Відомий норвезький вчений Р. Дж. Крумсвік (*R. J. Krumsvik*) визначає цифрову компетентність як майстерність (англ. *proficiency*) вчителя у використанні інформаційно-комунікаційних технологій у професійному контексті з педагогічно-дидактичною критичністю та обізнаністю із її значенням для навчальних стратегій та цифрової освіти учнів [7].

Поняття цифрової грамотності зустрічається в аналітичній записці Інституту інформаційних технологій в освіті ЮНЕСКО “Цифрова грамотність в освіті” (“*Digital Literacy in Education*”) [8]. В ній зазначається, що цифрова грамотність вчителя має включати в себе знання і вміння, що стосуються освітніх стратегій та етичного використання ІКТ, обізнаність із інноваціями у цифровій педагогіці, а також здатність ефективно використовувати ІКТ у викладанні, навчанні, професійному розвитку та при організації навчального процесу.

Вчені Б. Цваневелд (*B. Zwaneveld*) та Т. Бастієнс (*T. Bastiaens*) у своєму дослідженні пропонують використовувати поняття медіа компетентності (англ. *media competence*) [9]. При цьому, під терміном “медіа”, вчені розуміють засоби, які підтримують основне професійне завдання вчителя – організацію навчального процесу. Вони виділяють шість медіа компетентностей вчителя, які, на їх думку, є необхідними для успішної інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання:

– індивідуальну медіа компетентність – здатність ефективно використовувати технічне та програмне забезпечення у викладанні;

– критичну медіа компетентність (англ. *critical media competence*) – здатність критично здійснювати вибір медіа необхідних для підтримки навчального процесу;

– здатність до навчання впродовж життя (англ. *lifelong learning competence*), а саме: здатність опановувати нові технології та використовувати їх можливості у професійній діяльності;

– компетентність у керуванні навчальним процесом – здатність оптимізувати процес навчання за допомогою медіа засобів для досягнення освітніх цілей;

– компетентність, яка стосується підготовки до навчальної діяльності – здатність планувати і розробляти навчальні матеріали та способи роботи із використанням новітніх медіа;

– технічну медіа компетентність, яка передбачає вміле використання медіа.

Найбільш розповсюдженим у науковій літературі є поняття інформаційно-комунікаційної компетентності. Зокрема, В. Браздейкіс (*V. Brazdeikis*) тлумачить ІКТ-компетентність вчителя як знання, вміння, ставлення, цінності та особисті якості, які визначають успішне використання інформаційно-комунікаційних технологій в педагогічній діяльності [10]. На думку вченого, вона складається з базової ІКТ-компетентності (англ. *ICT basic competence*) та інтегральної освітньої ІКТ-компетентності (англ. *ICT integral educational competence*), яка стосується професійної діяльності

вчителя. Згідно його дослідження, структуру ІКТ-компетентності вчителя можна подати у наступному вигляді.

1. Базова ІКТ-компетентність, яка включає:

- технологічну грамотність (англ. *technological literacy*) – здатність вчителя використовувати та володіти ІКТ;
- інформаційну грамотність (англ. *information literacy*), що передбачає застосування інформаційних навичок;
- соціальну грамотність (англ. *social literacy*) – знання соціальних, етичних та юридичних норм, здатність дотримуватися їх при використанні ІКТ.

2. Інтегральна освітня ІКТ-компетентність, яка включає:

- педагогічну компетентність (англ. *pedagogical competence*) – здатність застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у навчальному процесі та розвивати комп'ютерну грамотність учнів;
- управлінську компетентність (англ. *managerial competence*) – здатність планувати та аналізувати процеси використання ІКТ, управляти ними.

Грунтовно досліджено питання змісту ІКТ-компетентності вчителя у наступних двох працях.

Так, на основі детального аналізу наукової літератури з даної проблематики, Т. Сабаліускас (*T. Sabaliauskas*), Д. Букантате (*D. Bukantaitė*) та К. Пукеліс (*K. Pukelis*) виокремили сім сфер ІКТ-компетентності вчителя, а саме:

- базові ІКТ-компетентності;
- технологічні ІКТ-компетентності;
- компетентності у сфері стратегій розвитку ІКТ;
- компетентності у сфері етичних аспектів використання ІКТ;
- компетентності у сфері інтеграції ІКТ у викладання предмету;
- компетентності у сфері дидактичних методів, що базуються на використанні ІКТ;
- компетентності у сфері управління процесами навчання / викладання при роботі з ІКТ [11].

У свою чергу, П. Кешнер (*P. Kirschner*), І. Воперайс (*I. Wopereis*) та П. Ван ден Дул (*P. Van den Dool*) розглядають наступні групи компетентностей у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, якими мають оволодіти вчителі [12].

1. Особисті ІКТ-компетентності, які передбачають наявність базових навичок працювати з програмами Office, Інтернетом, різними типами пошукових машин, засобами комунікації та здатностей застосовувати ІКТ для спілкування з групами студентів і колегами, а також для подальшого професійного розвитку.

2. ІКТ як засіб мислення (англ. *mind tool*): здатності використовувати спеціальні комп'ютерні програми, що сприяють професійному мисленню та роботі (англ. *mindtools*).

3. Навчальне / педагогічне використання ІКТ: здатності застосовувати ІКТ для взаємодії та співпраці в асинхронному (електронна пошта, веб-форуми, дискусійні листи) та синхронному (відео, аудіо, чат, обмін файлами) середовищах, для ресурсно-орієнтованого навчання.

4. ІКТ як засіб навчання: компетентності у питаннях адаптації інформаційно-комунікаційних технологій для більш ефективного викладання, планування індивідуальної та групової діяльності, підготовки та створення навчальних матеріалів із застосуванням ІКТ тощо.

5. Соціальні аспекти використання ІКТ в освіті: здатності брати на себе роль члена шкільної спільноти, взірця у сфері використання ІКТ; здатність поширювати знання; розуміння впливу інформаційної епохи на школу, шкільну освіту та суспільство.

З огляду на вищеописані визначення найбільш поширених термінів для означення компетентності вчителя у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, можемо зробити висновок, що більшість вчених розглядають її як здатність вчителя ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності та для свого професійного розвитку. До її складових елементів вони включають знання, уміння, здатності та ставлення.

Розкриваючи зміст компетентності вчителя у сфері ІКТ, вчені, перш за все, вказують на технічні навички роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями, здатності використовувати ІКТ у навчально-виховному процесі та здатності управляти процесом навчання за допомогою ІКТ. Важливими для вчителя вони вважають здатність критично застосовувати ІКТ [7, 9], здатності, що стосуються використання ІКТ у підготовці до здійснення навчальної діяльності [9, 12], обізнаність із інноваціями у сфері ІКТ [8, 9, 11] та етичними аспектами використання ІКТ [8, 10, 11].

**Висновки.** Згідно результатів дослідження, на сьогодні в європейському освітньому просторі не існує єдиного терміну для означення компетентності вчителя у сфері інформаційно-комунікаційних технологій. Водночас, визначення даного поняття, що даються вченими різних країн, перетинаються між собою, відрізняючись, при цьому, своєю широтою.

Зокрема, вчені притримуються однієї думки в тому, що для вчителя є недостатнім володіння лише базовими технічними навичками у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, важливою є його здатність освоювати нові ІКТ та доцільно використовувати їх у навчально-виховному процесі.

Слід також додати, що, незважаючи на велику кількість наукових робіт з даної теми, питання трактування поняття компетентності вчителя у сфері ІКТ, визначення її складових, структури та змісту залишається відкритим і потребують подальшого вивчення.

#### ЛІТЕРАТУРА / CITED LITERATURE

1. European Commission. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications [Electronic resource]. – Mode of access: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf).
2. Dawes L. What stops teachers using new technology? Issues in Teaching using ICT / L. Dawes; [ed.in M. Leask]. – London: Routledge, 2001.
3. Hogenbirk Pieter Leraren: Klikt't Professionaliseren voor een ict-praktijk / Pieter Hogenbirk, et al. – Utrecht: Inspectie van het Onderwijs, 2006 (in Dutch).
4. Simons P. R. J. (2003). Eindelijk aandacht voor didactiek van e-learning / P. R. J. Simons // HRD-Thema: E-learning: meerwaarde of meer van hetzelfde. – 2003. – V. 4. – P. 18-26.
5. Ala-Mutka, K., Punie, Y. & Redecker, C. (2008). Digital Competence for Lifelong Learning – Policy Brief. Seville: IPTS. [Electronic resource] / K. Ala-Mutka, Y. Punie, C. Redecker. – Mode of access: <ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC48708.TN.pdf>.
6. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [Electronic resource] // Official Journal of the European Communities, L 394/10 of 30.12.2006. – Mode of access: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>.
7. Krumsvik R. Situated learning and digital competence / R. Krumsvik // Education and Information Technology. – 2008. – 4 (13). – P. 279-290.
8. UNESCO Institute for Information Technologies in Education (2011). Digital Literacy in Education. Policy brief [Electronic resource]. – Mode of access: <http://ite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214688.pdf>.
9. Zwaneveld B. ICT competences of the teacher: About supporting learning and teaching processes with the use of ICT [Electronic resource] / B. Zwaneveld, T. Bastiaens. – Mode of access: <http://cs.anu.edu.au/ijos/index.php/ifip/article/viewFile/13547/475>
10. Brazdeikis V. (2007). The educators' competence of applying the information and communication technologies and its evaluation strategies. Summary of dissertation. Kaunas.
11. Sabaliauskas T. (2006). Designing teacher information and communication technology competencies' areas / T. Sabaliauskas, D. Bukantaitė, K. Pukelis // Vocational Education: Research & Reality. – 2006. - № 12. – P. 152-165.
12. Kirschner P. A. ICT3: Information and communication technology for teacher training: Pedagogic benchmarks for teacher education. Utrecht: the Netherlands: Inspectie van het Onderwijs [Electronic resource] / P. A. Kirschner, I. G. J. H. Wopereis, P. C. Van den Dool. – Mode of access: [http://www.ondervijnsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel\\_publicaties/2002/ict3.pdf](http://www.ondervijnsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2002/ict3.pdf).

УДК 811.161.2'42

## “ШКІЛЬНА” ТЕМА У ТЕКСТАХ МАЛОЇ ПРОЗИ КОСТЯНТИНИ МАЛИЦЬКОЇ

І.Я. АНТОФІЙЧУК

*У статті розглянуто “шкільну” тему у творах Костянтини Малицької крізь текстові категорії образності та часоподії.*

*Ключові слова:* текст, проза, шкільна тема, часоподія, образ.

**Постановка проблеми.** Прозові твори письменників Буковини кінця XIX – початку XX століття можна виокремити у певні тематичні підгрупи. На позначення текстів однієї теми уводимо термін *надтекст*. Нашу увагу привертає “шкільна” тема у малій прозі буковинської письменниці Костянтини Малицької.

**Мета** дослідження проаналізувати *надтекст про школу* у малій прозі Костянтини Малицької, з’ясувати лінгвальні особливості текстів цієї теми.

**Завдання** вбачаємо у визначенні текстових категорій, які відтворюють специфіку новел Костянтини Малицької, та описі їхньої лінгвальної реалізації.

**Виклад основного матеріалу.** Важливим з психологічного, літературознавчого та мовознавчого погляду є елементи біографічності у текстах письменника. Творчість Костянтини Малицької (письменниця більш відома за псевдонімами Віра Лебедова, Чайка Дністрова, Віра Лужанська та ін.) невіддільно пов’язана з її педагогічно-освітньою та культурною діяльністю. Авторка все життя присвятила роботі вчителя, вона не тільки вела активну діяльність у громадсько-політичному житті, але й у викладацькому, зокрема вчителювала у Лужанській школі, що на Буковині, працювала у педагогічних товариствах “Рідна школа”, “Крайове товариство охорони дітей та опіки над молоддю”. Костянтина Малицька завжди відстоювала необхідність перебудови шкільництва, її непокоїла проблема відірваності змісту навчання від життя та суттєвої відмінності навчання в міських та сільських громадах. Ці моменти яскраво змалювала письменниця у текстах малої прози, що є об’єктом нашого дослідження.

З-поміж різноманітності текстових витворів чільне місце посідає художній текст. За визначенням І. Гальперіна, одного з найвідоміших дослідників у цій галузі, „текст – твір мовленнєвого процесу, який є завершеним, літературно опрацьованим відповідно до типу документа, твір, що складається із заголовка і ряду особливих одиниць (надфразних єдностей), об’єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв’язку, і має певну цілеспрямованість та прагматичну

настанову» [2, с. 18].

Художній текст розуміємо як універсум культури, творчо осмислену автором дійсність, матеріалізовану у жанровій формі певного роду. А художній текст малої прози – це вербалізація фрагмента дійсності у формі семіотичної одиниці, яка має конститутивні ознаки.

Комунікативний ланцюг *автор-текст-читач* дає підстави розглядати текст у двох площинах: *текст-автор* і *текст-читач*. Створенню будь-якого тексту передують авторський задум, про який читачу «сигналізує» заголовок, що зазвичай вербалізує змістовно-фактуальну інформацію, і, за І. Гальперінім, має безпосереднє відношення до такого текстового поняття як антиципація, тобто передбачення, здогад, уявлення, що формується у читача заздалегідь.

Заголовок у текстах малої прози Костянтини Малицької – це той першопочаток розуміння друкованого матеріалу, натяк на те, про що йтиметься у самому тексті. Наприклад, заголовок новели «При записі» настановує читача на головну ідею, у контексті шкільної тематики – це проста реєстрація до вступу у школу. У новелі відсутня експозиція (зачин), текст починається зав'язкою сюжетної лінії: *А карточку з визванням принесли? (7, с.78)*. До речі, цей епізод шкільного життя розглянуто в оповіданні іншого буковинського письменника Дмитра Макогона під назвою «Конскрипція».

У тексті «Ії син» з назви розуміємо, що до складу образної системи залучені мати та її син. Зрозуміло, що любов та турбота матері до дитини є надмірною, це засвідчує не лише заголовок (адже назва тексту не ІХНІЙ син, а ІІ), але й зачин тексту: *Пані деканова весь час гладила ніжно ясне волосся сина, немов співчуваючи його нещастю, відтак процідила, згіржливо видувши губи (7, с.84)*.

У заголовку тексту «Мужицька дитина» читача поінформовано про соціальне висвітлення шкільної теми, яке починається описом «мужицької дитини»: *Сьогодні знов прийшла до школи така чорна і розхристана. Її самій встидно за себе, і вона розплакалася уголос, ще заки пані стала сварити (7, с.105)*.

Заголовок «Китичка фіалок» дає підстави припустити, що об'єктом, навколо якого розвиватимуться події, є букет квітів. У першій надфразній єдності на позначення цієї реалії використано низку синонімічних одиниць різної лінгвальної природи, які виступають засобом зв'язності, пор: *Вікна були відчинені, в склянці стояли знову свіжозірвані фіалки. Але, знать, таємничий гість спішився сьогодні дуже, бо квітки порозсипувалися довкола, і лиш мала китичка, сповита долем папером, купалася у воді. Вчителька наклонила, втягуючи залюбки пишний запах (7, с.519)*.

Таким чином, заголовок є елементом загальної системи, він до певної міри прогнозує зачин, основну частину та кінцівку, сприяє повному практичному та смислово завершеному тексту.

Текст – це багатогранне, багатоаспектне явище, яке дає змогу застосовувати до нього різні способи аналізу. Проте пріоритетним є категорійний підхід до вивчення тексту. «З'ясування та систематизація внутрішньо необхідних характеристик тексту пов'язано з питанням про його, тексту, якісну визначеність, тобто відмінності тексту від не-тексту. Це – перший етап в осмисленні проблеми делімітації та ідентифікації тексту, тобто відмежування його від інших мовних одиниць. Якісну визначеність тексту в зарубіжній лінгвістичній традиції називають текстуальністю, вона постає як сукупність певних ознак (параметрів). У вітчизняній (йдеться про російську лінгвістику) науці у цьому сенсі частіше говорять про категорії тексту» [11, с.19].

Питання про текстуальні категорії остаточно не розв'язане. Кожен дослідник відповідно до потреб дослідження, типу аналізованого тексту визначає свій перелік категорійних ознак. Найбільш повний опис категорійних ознак тексту знаходимо в монографії І. Гальперіна «Текст как объект лингвистического исследования». Зокрема, дослідник виділяє такі текстові категорії: види інформації у тексті, членування тексту, когезія (внутрішньо текстові зв'язки), континуум, автосемантия уривків тексту, інтеграція та завершеність тексту. Усі категорії тексту, на думку автора, можуть бути зведені до меншої кількості параметрів, які визнають й інші дослідники.

3. Туляєва розглядає категорії тексту як найбільш загальні і суттєві ознаки, що становлять сходинки у пізнанні його онтологічних, гносеологічних та структурних характеристик. Опис та вивчення категорій часу передбачає як таксономічні (класифікаційні), так і квалітативні дослідження. Вона поділяє всі категорії тексту на дві групи: структурні та змістові, або концептуальні [10, с.25]. Усі категорії тексту взаємозумовлені, але перші належать тексту як лінгвістичному об'єкту, а другі відображають процес відтворення у тексті об'єктивної дійсності; перші закладені у самій структурі тексту, другі здійснюються зв'язок між текстом і об'єктивною дійсністю, яка відтворена у ньому. До структурних категорій тексту належать: зв'язність, інтеграція, прогресія, стагнація, до змістових – образ автора, художній простір та час, інформативність, причинність, підтекст, модальність.

Більшість мовознавців одноставні щодо категорії образу автора як орієнтира, навколо якого вибудовується текстова структура. В. Виноградов писав: «Образ автора – це не просто суб'єкт мовлення, найчастіше він навіть не названий у структурі художнього твору. Це – концентроване втілення суті твору, яке об'єднує всю систему мовленнєвих структур персонажів у їх співвідношенні з оповідачем і через них стає ідейно-стилістичним центром, фокусом цілого» [8, с. 118]. Функція автора

локалізується абстрактними відношеннями, що виникають навколо творчого Я як центрального орієнтира часу, простору та подій. За словами В. Виноградова, образ автора – це індивідуальна словесно-мовленнева структура, яка пронизує весь лад художнього твору і визначає взаємозв'язок і взаємодію всіх його елементів.

У новелах Костянтини Малицької образ автора увиразнюють архаїчні елементи, які відповідно до частини характеристики мають значення:

1) предметності: *єгомось* – священик; *станція* – квартира; *прохід* – прогулянка; *дітвак* – підліток; *закид* – докір; *орудка* – справа; *цукерня* – кондитерська; *фльоберт* – пістолет. Напр.: *От раз біда та й нещастя! Хиба піти мені до єгомостя просити* (7, с.80); *Пані деканова сама приїхала до міста відвідати свого Микольця на станції* (7, с.83); *За те заборонив йому інструктор вийти ввечері на прохід...*(7, с.84); *Його марне, бліде обличчя свідчило, що доля не сипала йому квіти під ноги, що не пестили його часто такі кохані руки, які пересувалися тепер по густій чуприні розпеченого дітвака* (7, с.84); *Миколью? – з ніжним закидом звернулася в сторону сина* (7, с. 85); *Відтак маю ще деякі орудки поробити* (7, с. 87); – *А до цукорні підємо, мамусю? Нині так гаряче* (7, с. 87); *Ах, мамо, Стефко Куневич має такий гарний фльоберт* (7, с.87).

2) процесуальної ознаки: *сповняє* – виконує; *зловжити візиту* – відвідати.; *сполотніє* – знепритомніє; *торочила* – говорила; *второпає* – зрозуміє. Напр.: *Олена сповняє приказ, а ясні, розумні оченята бігають по стінах, украшених образками* (7, с.78); *А полохливе таке! Воно вам не перейде попри пса, а то сплотніє на місці* (7, с.70); *Десять разів кажи, поки второпає!* (7, с.79).

3) непроцесуальної ознаки: *слідний* – видний; *діткнений* – вражений. Напр.: *На повнім лиці слідні недавні ще сльози* (7, с. 84); *Нечемно поводитьсь? – спитала, немов діткне на в найслабшу сторону, – сему справді і віритися не хоче, щоби мій син не знав поводитися* (7, с.85).

4) вторинної ознаки: *цуд* – дуже; *конче* – дуже; *недавнечко* – недавно; *згідно* – зневажливо. Напр.: *Змалечку слабувала на голову так, що цуд!* (7, с.79); *Ось недавнечко аж кликали ми Марка зливати віск, так була ксьондзового пса напудилась* (7, с.79).

Окремо виділяємо архаїчні словосполучення: *хирне як уклін* – дуже хворе; *під тим оглядом* – під тим впливом; *бути з поворотом* – повернутися: *Е, та воно велике, але хирне як уклін* (7, с. 78); *Але проиу перед дев'ятою бути з поворотом, – просила пані Ленська, – у нас о дев'ятій вечере, та й лекції ще Миколка не вивчив* (7, с.85).

Образність, на думку усіх дослідників художнього тексту, є визначальною категорією. Для шкільної теми прогнозованими є образи дітей, учителя, батьків. У свідомості реципієнта (читача) обрах формують:

- опис персонажа;
- мовлення героя;
- роздуми (героя, автора);
- роздуми читача, що виникають після прочитання тексту.

До написання своїх оповідань Костянтина Малицька підходить по-жіночому, чуйно, що додає відтінки образу автора. Усі розповіді ведуться у легкий та зрозумілий спосіб, від третьої особи однини, де, щоправда, немає звичного структурного поділу: зачин, основна частина та кінцівка. Текст сприймається як проста розповідь, де, за задумом автора, а можливо, і випадково, читачеві залишається простір для власної фантазії щодо закінчення тексту та роздумів над темою, висвітленою у новелах. Тобто, автор не пропонує розв'язки сюжету, все залежить від сприйняття читача, тобто його рецепції. На синтаксичному рівні *відкритість тексту* реалізують незавершені речення, графічно відтворені трикрапкою. Пор.: *Не хочеться мені тепер писати, голова болить, – відбуркнув гнівно, роздягаючись до снання, елегантний синок аристократичної мами...*(7, с.88); *А мені здається, що саме ті області, які лежать поза сухими притисами і параграфами, – се якраз те царство дуи, котре проповідував Христос...*(7, с. 109).

Така манера автора закінчувати текст трьома крапками простежується і в інших творах Костянтини Малицької, напр.: “Син дефравданта”, “В залізниці”, “Тріх” тощо.

В образній системі *надтексту про школу* Костянтини Малицької стрижневим образом є вчитель. Він виступає завжди людиною гарною (зовні), чуйною, поважною, доброю та емоційною. Авторка підкреслює, що професія вчителя є поважною у суспільстві, цьому сприяють невербальні засоби етнічного характеру, які максимально ущільнюють текстову інформацію. Пор.: *Йди, цьомай паню в руку!* (7, с.78).

У цій же новелі вчитель виступає особою суровою, що не піддається впливу матері та наполягає на своєму: *І сліпе, і глухе, - докінчила учителька. – А я вам таки, жінко, дитини не звільню, бо на се нема в мене права, та й бачу, що дівчина якраз до школи і велика, і здорова* (9, с.80). Дії вчительки та її зовнішній вигляд відповідають етично-естетичним нормам поведінки в суспільстві.

У новелі “Мужицька дитина” вчителька викликає захоплення у дитини: *А учителька хоч і покричить, та не клене, як мама або неньо собачою кров'ю та усіма чортами. Вона не зводить з неї очей, а іменно з її високо вичесаного, чорного, буйного волосся* (7, с. 104-105). Вчителька ж складає враження особи суворої, сильної характером. Мовлення її лаконічне, майже позбавлене засобів виразності, зазвичай складається із спонукальних конструкцій, причому спонукування до дії може мати пом'якшений характер: *А ти чому не попросиш мами, щоби тебе зачесала? – повторює учителька свою*

щоденну фразу. Тобі не сором? А диви, як інші дівчата вимиті і вичесані! – Вона вказує на дівчину місцевого почманстра (7, с.105-106). Проте увиразнює мовлення вчительки паремія. Пор.: Ви не вчилися: “У кого ненька, у того і сорочка біленька, і головка гладенька”, а в тебе гейби не було мамі! (7, с.105-106).

Чи не найбільше образ учительки увиразнюють її внутрішні роздуми. З листа до подруги перед читачем постає людина лагідної вдачі, чуттєва, здатна до співчуття. Пор.: ...Або справа чистоти. Я по всім правилам педагогії люструю перед наукою дітей і відсилаю брудних додому. Але я чую, що дітям завдаю сим моральну прикрість, бо чи їх се вина, що в бруді зросли змалечку? (7, с.108). Сумніви – характерну ознаку людини мислячої – підкреслюють незакінчені конструкції, риторичні питання, порівняльні конструкції. Напр.: Тут треба ще школи поза школою, тут треба виховання матерів...Я ставлю чисті панські діти, яких кількоро маю в класі, за взір мужицькій дитині – і мені самій соромно за се перед собою, неначеб я каліці без рук дорікала перед здоровим чоловіком: «Чому ось ти, небоже, не зробив стільки, що і він!» Ті мають інтелігентних родичів і службу, що за них робить і дбає – а від сеї брудної дівчинки я зізнаюся, що її матір сидить в криміналі, бо через її необережність дитина попарилася окропом. А я сварю на доньку... (8, с.108). У новелі “Китичка фіалок” вчителька також картається: Сльози затремтіли в очах вчительки, вона вмить зрозуміла, чий це малі рученята кровавилися, збираючи для неї цю китичку (8, с.519); Фіалки – це улюблені квіти учительки. Коли перший раз навесні принесли їй діти китичку свіжих, росю скроплених цвіток, не могла ними доста налюбуватися (8, с.517). Отож, мовлення автора та героїв гармонійно вплітаються у канву тексту, залишаючи читачеві поле для роздумів, проти спокою, як винагороду за прочитаний текст.

Специфіка жанру малої прози дозволяє виокремити ще одну категорію - часоподії, яка лаконічно характеризує час події. Виокремлення цієї категорії спирається на ідею хропотопу М. Бахтіна. Крім того, Ю. Лотман визначає художній час літературного твору як часовий ряд у різноманітних аспектах втілення, функціонування та сприйняття його в творах художньої літератури як явища мистецтва та вирізняє такі ланки взаємозв'язку часу й художнього твору: реальний час створення, існування художнього твору як матеріального об'єкта та час його сприйняття читачем [6, с. 133]. Художній час літературного тексту може набувати різноманітних форм залежно від творчого задуму автора: може співпадати із реальним часом об'єктивної дійсності, спиратися на далеке майбутнє або, взагалі, бути невизначеним; пришвидшуватися, уповільнюватися, зупинятися, розтягуватися або стискатися.

Початок тексту зазвичай інформує читача про час події. Напр.: Відчинилися двері, і до шкільної кімнати увійшла жінка, ведучи біляву, моторну дівчинку за руку (7, с.78). Так, складносурядну конструкцію можна трансформувати у складнопідрядну з підрядним часу: Коли відкрилися двері, увійшла жінка.

Конструкції, що реалізують категорію часоподії, зазвичай містять дієслова руху, наприклад, увійти, приїхати, які апіорі, через граматичну категорію часу вже вказують час дії. Пор.: Пані деканова сама приїхала до міста відвідати свого Микольцю на станції (7, с. 83). Таким чином, час і подія є невід'ємними ознаками лінгвістичного аналізу тексту.

**Висновки.** Сукупність новел шкільної тематики буковинської письменниці Костянтини Малицької розглядаємо як *надтекст про школу*. Заголовок новел проектує структуру тексту, відтворюючи змістовно-фактуальну інформацію. З-поміж категорійного апарату текстів малої прози для *надтексту про школу* характерні категорії образності та часоподії, остання категорія зумовлена специфікою жанру. Категорія образності у дослідженні репрезентована образом автора та вчителя.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словник лінгвістичних термінів / О. С. Ахманова. – М., 1966. – 365 с.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
3. Єщенко Т. А. Лінгвістичний аналіз тексту / Т. А. Єщенко. – К.: Академія, 2009. – 264 с.
4. Залевская А. А. Психолінгвістические исследования. Слово. Текст: избранные труды / А. А. Залевская. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
5. Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту / М. Крупа. – Тернопіль: підручники і посібники, 2005. – 416 с.
6. Лотман Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург: Мистецтво Санкт-Петербург, 1998. – 285 с.
7. Малицька К. Твори / К. Малицька; [упор., прим. та наук. ред. О. М. Івасюк, В. Є. Бузинської]. – Чернівці: Букрек, 2011. – 520 с.
8. Письменники Буковини другої половини XIX – першої половини XX століття: хрестоматія / [упор. Б. І. Мельничук, М. І. Юрійчук]. – Ч. 1. – Чернівці: Прут, 2001. – 800 с.
9. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енцикл. / О.О. Селіванова. – Полтава: Довкілля – К., 2006. – 716 с.
10. Тураева З.Я. Лінгвістика текста. (Текст: структура и семантика): [учеб. пособ. для пед. ин-тов] / З. Я. Тураева. – М.: Просвещение, 1986. – 126 с.
11. Чернявская В. Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность: учеб. пособ. / В. Е. Чернявская. – М.: Либроком, 2009. – 248 с.

#### CITED LITERATURE

1. Akhmanova O. S. Dictionary of linguistic terms / O. S. Akhmanova. – M., 1966. –365 p. [in Ukrainian]
2. Halperin Y. R. Text as an object of linguistic studies / I. R. Galperin. – M.: Nauka, 1981. – 139 p. [in Russian]
3. Zalevskaya A. A. Psycholinguistic studies. Word. Text: selected works/ A. A. Zalevskaya. – Moscow: Gnosis, 2005. – 543 p. [in Ukrainian]
4. Eshchenko T. A. / Linguistic analysis of the text. – K.: EC “Academy”, 2009. – 264 p. [in Russian]
5. Krupa M. Linguistic analysis of a literary text. – Ternopol: Text and Materials, 2005. – 416 p. [in Russian]
6. Lotman Y. M. Structure of the fiction text / Y. M. Lotman. – St. Petersburg: “Arts – St. Petersburg”, 1998 – 285 p. [in



Ukrainian]

7. Malytska K. Artworks; emphases and sciences editorials A. M. Ivasjuk, V. E. Buzynskoyi. – Chernivtsy: Bukrek, 2011. – 520 p. [in Ukrainian]

8. Bukovina writers of the late nineteenth – early twentieth century: a reader. / [ord. B. I. Melnychuk, M. I. Yuriychuk]. – P. 1. – Chernivtsy: Prut, 2001. – 800 p. [in Ukrainian]

8. Selivanov A. Modern Linguistics: Terminology Encyc. / A. A. Selivanov. – Poltava: Environment-K, 2006. – 716 p. [in Ukrainian]

10. Turaeva Z. Ya. Text Linguistics. (Text: structure and semantics): [Manual for Ped. Univ.] / Z.Ya Turaeva. – M. : Prosveshchenie, 1986. – 126 p. [in Russian]

11. Chernjavskaja V. E. Text Linguistics: Polycode, intertextuality, interdiscourse: manual. / V.E. Chernjavskaja. – M.: Librokom, 2009. – 248 p.

УДК:351858: 477

## ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ ПОДОЛАННЯ ЦИВІЛІЗАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО РОЗКОЛУ В УКРАЇНІ

**Н.М. НЕВМЕРЖИЦЬКА**

*Стаття присвячена розгляду проблем у формуванні свідомості студентської молоді в контексті подолання цивілізаційно-ціннісного розколу в Україні. Аналізуються негативні та позитивні наслідки реформ вищої освіти, проблеми освітнього процесу.*

**Ключові слова:** *сознание, студенческая молодежь, образование, образовательная политика, общество, цивилизационное развитие, государство, компетенции, власть, Европа, философия, система, Украина.*

**Постановка проблеми:** Ситуація в Українській освіті була ускладнена економічною кризою з неадекватними методами управління економікою та державою, в обстановці ідейної боротьби і стихійного реагування населення на стихійно виникаючий ринок, відмови від радянських цінностей і від сутностей їх повноцінної заміни, пропаганди західних псевдоцінностей, що породжувало стан аномії, соціалізуючи (виховна) складова освітнього процесу, як формального, так і неформального, залишилась без аналізу і прогнозу, поза турботою держави.

**Актуальність проблеми:** Актуальність, соціальна значущість проблем, пов'язаних із теорією і практикою освітянського процесу, зумовили зростання інтересу наукової спільноти до них. Освіта належить до таких інституцій - підкреслюють Л. Губерський, М. Михальченко, В. Андрущенко - від якості й рівня розвитку яких безпосередньо залежить прогрес суспільства загалом і людської особистості зокрема [2]. Заслужують на окрему увагу в контексті даної проблематики роботи таких вітчизняних учених, як: В.І. Луговий, В.М. Бебик, В.Г. Кремень, В.П. Щетин, І.С. Каленюк, Б.С. Рябушкін, В.І. Пожуєв, В.О. Огнев'юк, Л.П. Гриневич та ін. Пропозиції щодо модернізації освітньої політики України співзвучні з науковими розвідками таких відомих у державі і за її межами вченими, як академіки АПН України І. Бех, Н. Бібік, І. Зязюн, В. Кононенко, С. Максименко, Н. Ничкало, І. Прокопенко, М. Євтух, М. Ярмаченко. Відомі українські вчені В.М. Даниленко, Л.М. Новохатько, П.Т. Тронько відносять до соціокультурної політики держави політику у сфері освіти та науки [7].

Філософські засади стратегії розвитку освіти в працях В. Андрущенка, Н. Герасіної, Л. Горбунової, І. Зязюна, Г. Клімової, В. Кремня, В. Кушерця, С. Клепка, В. Лутая, М. Михальченка, В. Огнев'юка, Г. Темка, Р. Позінкевич, М. Романенко, Г. Фліпчук, К. Хиц, О. Уваркіна [14].

**Мета статті:** Проаналізувати які проблеми впливають на формуванням свідомості у студентської молоді в Україні.

**Завдання:** Визначити особливість становлення свідомості студентської молоді в контексті подолання цивілізаційно-ціннісного розколу в Україні, та проблеми освіти XXI століття

**Викладання основного матеріалу.** Освітня політика на протязі багатьох років задовольняла суспільство, і ми пишалися вітчизняною системою та її результатами. Плине час і вимоги до освіти в Україні здебільшого змінились. Необхідно враховувати стрімку динаміку процесів зростання знань, які повинні бути надбанням сьогоденного і завтрашнього студента у ВНЗ.

Освітня політика є політикою держави у галузі освіти. У найширшому розумінні вона покликана забезпечити розвиток та функціонування освіти в інтересах людини і людяності не лише в окремій країні, а й європейському просторі загалом. Цивілізаційний розвиток людства дає змогу виокремити її основні характеристики: демократизм, гуманістичний характер, системність, практичність, спрямованість у майбутнє [1, с.749].

Перед суспільством постають регулярно нові питання, а відповіді треба знаходити та рішення конкретні і вірні. А здатні реалізувати їх компетентні громадяни. П'ять груп ключових компетенцій визначила Рада Європи. До них належать:

1) політичні і соціальні компетенції, пов'язані зі здатністю взяти на себе відповідність; брати участь у спільному прийнятті рішень, функціонуванні демократичних інститутів; регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом;

2) компетенції, що визначають здатність до життя у багато культурному і полі національному суспільстві, поширення клімату терпимості, вміння жити разом з людьми інших культур, мов та релігій, розуміння відмінностей, повагу одне до одного;

3) компетенції, що полягають у володінні усним і письмовим спілкуванням, у тому числі іноземними мовами, значення якого дедалі зростає. Це забезпечує інтеграцію людини в суспільство, систему відносин, які в ньому складаються;

4) компетенції, пов'язані з виникненням інформаційного суспільства: володіння новими технологіями, розуміння їх застосування, здатність до аналізу й добору обсягів інформації і реклами, що постійно збільшуються;

5) компетенції, що реалізують здатність і бажання неперервної, упродовж усього життя, освіти як основи підтримання професійної конкурентоспроможності, адаптаційного потенціалу до змінюваних умов суспільства [11, с.179].

Отже, йдеться про набуття як фахових, так і громадянських компетенцій. Для реалізації потрібні вони як персонального, так суспільного потенціалу, рівною мірою є предметом піклування в освітній політиці; розривати завдання фахової і громадянської освіти не можна. Освіта має подвійне значення. Вона має виступати як чинник технологічної модернізації (зростання частки наукомістких виробництв, збільшення віддачі від інвестицій в освіту, необхідність неперервної освіти для підтримання рівня конкурентоспроможності). Водночас освіту розуміють як феномен, що має загально цивілізаційний вплив: за висловом одного з лібералів, що більше в суспільстві буде шкіл, то менше буде в'язниць.

Країна яка не вкладає в освіту, програє і через не конкурентоспроможність на зовнішньому ринку, і через незабезпеченість громадянського миру всередині суспільства.

За оцінками українських експертів в галузі освіти, приєднання України до Болонського процесу породить плутанину з навчальними програмами. Роботодавцям, які навчалися за часів ЄСРП треба пояснювати, що всі сучасні ступеня вищої освіти є повноцінними і після їх отримання можна працювати за фахом, але деякі ступені більше призначені для викладачів або наукових працівників, наприклад ступінь магістр і доктор філософії. Більш низькі ступеня вищої освіти підійдуть для працевлаштування людей, які не планують працювати викладачами у ВНЗ і робити вагомий внесок в науку завдяки наукового ступеня. Це не означає що ступеня відрізняються від ступеня спеціаліст - неповноцінні, всі ступені вищої освіти повноцінні, але потрібно інформувати про це роботодавців які вчилися до розпаду ЄСРП і знали тільки ступінь фахівець. Ступінь фахівець в ЄС і більшості країн відсутня.

Кризовий стан в Україні спостерігається на протязі певного часу, в інших країнах теж. У зв'язку з ускладненням суспільних систем, розвитком організації, зміною культурних форм урізноманітнюється освітній процес. Проблеми освіти пов'язані з загальним процесом глобалізації, вони зачіпають ті кардинальні зміни, що відбуваються з людиною та умовами її існування.

Динамічні зміни в науці, виробництві та суспільному житті багатьох країн світу вимагають оновлення системи освіти, котра допоможе подолати наявні перепони в духовному, інтелектуальному розвитку у ХХІ ст., що дають змогу конструктивно вирішувати проблему «розгубленої людини», здивованої незбігом цілей і результатів своїх дій, які загрожують її біологічному і духовному існуванню [7, с.44].

Але наша ситуація погіршується ще й внаслідок специфічних факторів. Загрозу інтелектуальному потенціалу українського суспільства зумовлюють передусім такі тенденції і процеси, як недостатність фінансування, у тому числі матеріально-технічної бази освіти і науки, девальвація соціального статусу наукової і викладацької праці і пов'язана з тим проблема міграції кваліфікованих кадрів тощо.

Сучасна освіта у складнощах розвитку. Важливе місце посідає аналіз проблеми, її суті і значення, яка має не лише світоглядний, а й соціальний характер. Вирішити її не під силу жодній формі суспільної свідомості, крім філософії. Якщо метою і змістом освіти є формування особистості громадянина, що передбачає всебічну розвиненість, повноцінність, добросовісність та інші позитивні якості, то, безумовно, зрозумілою є актуальність філософії освіти. Очевидно, з її позицій можна максимально сприяти соціалізації людини, її оптимальній адаптації до життя в суспільстві відповідно до вимог європейського вибору і завдань з реалізації національної освітньої програми.

Мета будь-якої освітньої системи полягає у формуванні такого практичного світогляду людини, який би краще поєднував її професійну діяльність із загальними цивілізаційними цінностями, закладеними в основу цієї системи. Оскільки філософія з часу свого виникнення завжди відігравала функцію теоретично-рефлексійного аналізу буття людини та її подальшого розвитку, то вона набула найважливішого значення і в становлення нових освітніх систем.

У свою чергу освіта також впливає на філософію. Видатний американський філософ і педагог Д. Дьюї розглядав саме результати освітньої діяльності як головний критерій істини її філософських засадах, а систему освіти – як найважливіший засіб поліпшення суспільства, розв'язання його найгостріших проблем. С. Гессен писав: «Педагогічну діяльність у її сутнісних основах і взаємозв'язках у цілому потрібно розглядати як прикладну філософію» [6, с. 268-269].

В останні роки система частково втратила значення як чинник людського потенціалу. Можна поставити багато запитань. Та на всі запитання важко дати відповідь...

Чому нині Україна відстає в темпах реформ не лише від постсоціалістичних країн Центральної Європи, але й колишньої радянської Прибалтики? Чому розмови про реформи замінують самі реформи? Чому так погано живе переважна кількість населення? Не вистачає грошей на реформи або мізків для розробки і здійснення реальної політики суспільних перетворень у макро- та мікрівимірах? Можливо керівництво погане – недостатнього демократичне та погано знає українську мову? А може народ недостатньо освічений та активний, тому дозволяє грабувати себе олігархам «східної» і «західної» орієнтації? Перелік питань можна продовжити. Але ні науковці, ні політики не дають на них відповіді [9, с.5].

Із 16 по 25 липня 2007 року Всеукраїнська соціологічна служба проводила масштабне соціологічне опитування. Було опитано 26000 респондентів із урахуванням основних соціально-демографічних, освітніх та інших показників. Зокрема, жителів села опитано понад 31 %. Можлива похибка становить не більше 1%. І що ми бачимо?

Серед життєвих проблем, які найбільш непокоять людей такий ранжир:

- 1) зростання цін – 62,34 %;
- 2) низький рівень зарплат, пенсій – 53,67 %;
- 3) медичне обслуговування – 40,06 %;
- 4) політична нестабільність – 39,55 %;
- 5) корупція – 31,77 %;
- 6) житлово-комунальне обслуговування – 27,89 %;
- 7) зростання злочинності – 27,69 %;
- 8) екологічна ситуація – 27,27 %;
- 9) зростання безробіття - 25,2 %;
- 10) житлова проблема – 23,41 %.

На питання: «Як Ви оцінюєте матеріальний стан Вашої сім'ї?» отримано такі відповіді:

- ледве зводимо кінці з кінцями – 17,90 %;
- на харчування вистачає, але придбання одягу чи взуття вже викликає труднощі – 40,11 %;
- загалом на життя вистачає, але на придбання таких речей, як меблі, холодильник, телевізор коштів не вистачає – 36,02 %;
- жодних матеріальних труднощів не відчуваємо – 5,96 %.

Які ж висновки випливають із цих відповідей?

По-перше, що ми продовжуємо жити у кризовому суспільстві, де соціальні проблеми підтримують кризовий стан найбільшою мірою. По-друге, стратегема «прагматичного капіталізму» влаштовує лише 6% населення.

Отже, і вона не виглядає перспективною. Хоча дані соціологічних опитувань свідчать і про інше: частина респондентів занижує свої статки (третя позиція).

Що робити далі суспільству і які рецепти науковців?

На ці питання наше суспільствознавство задовільної відповіді стратегічно не дає. Усі наші рекомендації носять загальний характер і мають обмежену практичну цінність. Але ми можемо зафіксувати стан суспільства, налаштованість громадської думки і ставлення до нашої країни зовнішніх партнерів.

По-перше, в економічному плані в Україні вже переважно існує капіталізм і він поступово цивілізується. Перетворення землі на товар остаточно зробить наше суспільство капіталістичним, оскільки встигне селянство в капіталістичні відносини з усіма перевагами та недоліками. Безумовно, більшості населення України, як ми показали соціологічними даними, від цього не дуже солодко.

По-друге, політична система не добудована в річці розподілу функцій влад. І це велика біда для України. Потрібно завершити модернізацію політичної системи та закріпити це в новій редакції Конституції. Інакше перетягування повноважень гілками влади до добра не доведе.

По-третє, у громадській думці відбувся кінцевий злам. Комуністична ідеологія стратегічно програла. Але донині не видно партійних ідеологій, які б прийняли суспільство. Усе дрібне, все периферійне, компліативне або плагіатне із західних зразків. Тому в ідеологічній сфері повний хаос. І залишається актуальним питання, яке ставив Л. Кучма: «Скажіть, що збудувати, і я вам це збудую».

По-четверте, Україна стає менш цікавим партнером для інших країн. Навіть для Росії. Нікому не потрібен нестабільний, кланово-корумпований партнер із неконсолідованою владою. Тому ми

потрапили у стан резервації. Зарубіжні партнери будуть терпляче чекати – коли стане нормальною державою Україна або сконає як «хвора дитина Європи».

За таких умов Україні потрібен впливовий лідер, який би не обіцяв рай сьогодні, а спокійно спрямував країну на курс стабільного розвитку. Така ситуація в Європі не нова. Німеччина, Франція, Велика Британія потрапляла в таку ситуацію, особливо ФРН наприкінці 40-х – на початку 50-х років ХХ століття. І Франція на початку 1950-х років. У цих країнах знаходилися політичні лідери, політичні й економічні еліти, що виводили країни із кризи. Чим має такі шанси України – покажуть найближчі роки [9, с.10].

Мета існування будь-якої соціальної спільноти – забезпечення таких умов життя її членів, які відображали б основну ідеологію цієї спільноти. Після краху засадничих принципів існування перед суспільством постає завдання багатопланової перебудови всіх сфер життєдіяльності. В Україні, яка не є винятком серед інших актуалізувалася потреба здійснення системної трансформації, що охоплює весь спектр державотворення – політичну, економічну та соціальну структуру, духовного життя.

На початку розбудови української державності, коли превалювання ідеальні уявлення щодо подальшого розвитку суспільства, залишився поза увагою вплив таких чинників, як обвал накопичення матеріальних запасів, і значніший, ніж передбачалося, сплеск інфляції. Надто великими виявилися масштаби діяльності тіньової економіки. За цих умов державі неминуче доводилося відігравати дедалі важливішу роль, щоб уникнути надмірного зниження ділової активності та скорочених робочих місць [12, с.143-144].

Як результат – система соціального забезпечення, що склалась упродовж багатьох років, стимулювала розвиток тіньового сектору, корупцію, утриманства, і навіть нині колосальна кількість підприємств та громадян користуються різними пільгами. Проте суверенність особи несумісна ні з соціальним, ні з державним патерналізмом. Держава має забезпечувати соціальний захист своїх громадян, але не перетворювати їх на утриманців. Найвища мета такої держави – домогтися, щоб від суспільної благодійності залежала якомога менша частина населення.

Французький політолог Ж.-Ф. Ревель застерігає від спроби прирівняти ринок до демократії. Як приклад він наводить економічний розвиток Європи, щоб більше ніж на два століття випередив її демократизацію. Уже за своєю природою конкуренції та боротьби інтересів ринок протистоїть авторитарній владі та економічному державництву. «Не можна беззастережно стверджувати, щоб демократія є необхідною умовою економічного підйому, але більшість наявних у нас даних свідчить про те, що за цілковитого придушення демократії такий підйом неможливий [11, с.171]».

Ураховання соціальної складової при вирішенні економічних питань є гарантією стабільності в державі та побудови інститутів громадянського суспільства. Однак усвідомлення її важливості й навіть необхідності не може відразу виправити ситуацію.

Сьогодні Європа знань – найважливіший фактор соціального розвитку, що може забезпечити всім її громадянам необхідний рівень компетенції для відповіді на виклики нового тисячоліття, допомогти усвідомити загальність цінностей та належність до глобального інформаційного суспільства. Поняття «суспільство знань», запроваджене в широкий обіг Пітером Дракером (1969 р.), означає суспільство, яке зростає своєю багатоманітністю і здібностями. За містким висловлюванням Амартії Сена, воно є «суспільством свободи через здібності» (2001 р.). Роль освіти та співпраці в цієї галузі визнана першорядною. Інтеграція у сфері вищої освіти є відображення більш загальних та глибинних процесів європейської інтеграції. Єдина економіка Європи зумовлює наявність єдиного ринку праці, де за однаковими для всіх правилами б змогу знайти роботу випускники будь-яких навчальних закладів із будь-якого куточку Європи.

Проблеми освіти є чи не найбільш актуальними й суперечливими темами у політичних колах Об'єднаної Європи. Узгоджену політику в галузі освіти неоднозначно сприймають національні еліти європейських країн, іноді аж до відвертого несхвалення. Відтак ідея формування спільного європейського простору вимагає цілеспрямованої аргументації та пропаганди з метою вмотивування до координації зусиль усіх суб'єктів її реалізації. До європейського загалу необхідно донести думку про те, що узгоджена політика передбачає ідентичність, яка ґрунтується на усвідомленні європейцями спільних витоків і перспектив розвитку єдиного європейського освітнього простору [2, с. 419].

Отже, теза про те, що освіта в Україні потребує відповідних часових змін, не вимагає якихось особливих аргументів і доказів. Щодо їх характеру, серед фахівців існують певні розбіжності. Трансформація освіти вимагає передусім розв'язання таких нагальних проблем:

1. Насамперед потрібна радикальна гуманітаризація освіти, посилення особистісного виміру в педагогічній науці. Орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти - ось ті підвалини, на яких повинна базуватися освіта третього тисячоліття. Гармонійно розвинена особистість має бути головною метою і змістом усієї системи освіти. Як тут не згадати пророчі слова видатного французького мислителя К. Леві-Стросса, що «ХХІ століття буде століттям гуманітарних наук або не настане взагалі».

2. Гуманітарний вимір освіти відкриває перспективу для справжнього демократизму освітянського процесу. Як педагоги, так і учні є повноправними суб'єктами системи освіти. Основою навчання має бути рівноправний діалог між тими, хто навчає, – і тими, хто навчається. Потрібна принципово нова демократична освітньо-педагогічна ідеологія. На всіх щаблях освіти – від початкової до вищої школи – необхідна переорієнтація з інформаційного на проблемно-діяльний тип освіти.

3. Гуманітарний і демократичний виміри освіти повинні сприяти створенню єдиної комплексної системи освіти. Йдеться про розробку вітчизняних програм, планів, видання підручників, навчальних посібників тощо. На перший план слід поставити індивідуальну роботу зі студентами. Особливої уваги потребує запровадження нових прогресивних методів навчання з широким використанням інтерактивного спілкування, мультимедіа, дистанційного навчання. Не менш важливою є орієнтація на сучасні засоби навчання. Необхідна розумна збалансованість природничих, суспільних і технічних наук.

4. Зважаючи на специфіку освітянського комплексу, потрібно їх адаптувати до нових соціально-економічних умов, у тому числі й з боку податкових пільг. Не можна ставити освітянські заклади врівень з потужними виробничими комплексами.

5. Ще один важливий напрям реформування освіти – її інтеграція в європейський і світовий освітянський простори. Важливою передумовою є визнання українських фахівців в інших країнах, тісні контакти з освітянами і науковцями розвинених країн. На часі міжнародні угоди щодо еквівалентності документів про освіту. Водночас необхідно зберегти і примножити національні особливості освіти [5, с. 20].

Входження України в загальноєвропейський освітній простір є надзвичайно важливим для подальшого розвитку нашої країни. Цей процес є серйозним кроком уперед у галузі освіти. Усі нововведення мають на меті запровадження європейських стандартів освіти, ми робимо спробу наблизитися до загальноєвропейського освітнього рівня. На нашу думку, це має досягатися і якістю знань, і запровадженням інноваційних технологій, і, без сумніву, всією системою організації навчального процесу й оцінювання якості знань у сучасних умовах.

Тому можна відзначити, що важливою складовою наукового супроводу реформування освітянської галузі є аналіз світового досвіду. Але ідеологію реформи, спираючись на один лише зарубіжний досвід, “сконструювати” не можна і не треба. При визначенні державного курсу в галузі освіти передусім треба враховувати національні інтереси і національні цілі, основні засади національної політики та національної стратегії.

Реформування освіти в Україні є складовою процесу адаптації національної освітньої системи до змін, що відбуваються останні двадцять років у європейських країнах і пов'язані з визнанням значущості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Відтак питання забезпечення рівного доступу не просто до освіти, а саме до якісної освіти є ключовим для розвитку не тільки освітньої галузі, а й усього суспільства.

Таким чином, освіта – це дзеркало соціально-економічного та культурно-історичного стану країни. Система цінностей та норм освітнього процесу має культурно-історичний характер. Тому методологічно безплідними та хибними є позитивістські пошуки надісторичних, раз і назавжди даних стандартів, норм та ідеалів освітянського процесу. Поступово втрачає свої позиції сенс педагогічної діяльності, напрацьований на попередньому щаблі історичного розвитку.

В освітянському просторі помітні спроби пошуку нового сенсу діяльності, яка ґрунтується на нових засадах, адже стара система норм та стандартів освіти вже не відповідає сучасним реаліям, а нова ще тільки формується. Подібна ситуація актуалізує дослідження соціально-культурного контексту пошуку нових форм діяльності.

Водночас трансформація освіти є прямим наслідком тих змін, які відбуваються в культурі. Тому криза в освітянському процесі, і не лише на теренах України, є відображенням загальної духовної кризи на зламі тисячоліть. З іншого боку, трансформаційні явища в освіті відбуваються і під впливом внутрішніх чинників, тобто зумовлені інноваційними процесами у самій освітньо-педагогічній діяльності [4, с. 24].

Важливою особливістю освіти є те, що в ній найбільш повно розкривається цілеспрямований характер людської діяльності. Нагадаємо, що мета – ідеальний образ майбутнього втілення результату діяльності. Отже, від того, які цілі ми поставимо перед освітою сьогодні, значною мірою залежатимуть майбутні досягнення. Без розбудови освіти неможливий процес реального державотворення. Недостатня увага до освіти загрожуватиме національній безпеці країни. Справді, яку б зі складових національної безпеки ми не взяли – економічну, політичну, військову, енергетичну, інформаційну, екологічну – скрізь потрібні висококваліфіковані фахівці, нехватка яких ставить під загрозу саме існування держави.

**Висновки.** Освіта в Україні має стати процесом неперервного і постійного навчання протягом життя, здобуття й оновлення наукового і практичного знання, інформації, соціального досвіду.

В доповіді Міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти «Навчання: прихований скарб» (1996 р.). У доповіді Жака Делора подається таке визначення освіти протягом життя: «згідно з підходами ХХІ століття освіта така різноманітна у своїх завданнях і формах, що це охоплює всю діяльність, притаманну людині з дитячих років до старості й спрямовану на досягнення «живих» знань про світ інших людей та самих себе». Навчання зводиться до чотирьох відомих «стовпів»: навчатися, щоб знати; навчатися, щоб діяти; навчатися, щоб жити разом з «іншими»; навчатися, щоб бути. І саме в цьому «освітньому континуумі», що поєднує життя і суспільство, на думку вченого, розгортається панорама «освіти протягом життя».

Аналізуючи вище зазначене, слід підкреслити, що стан справ у освітянській галузі суттєво впливає практично на всі сфери суспільного життя, на формування ставлення суспільства до кардинальних трансформацій. Значні обсяги людських, матеріальних та фінансових ресурсів, які залучаються освітянською галуззю, роль освіти в соціальному та економічному розвитку спонукають до поглибленого вивчення масштабів і результатів освітянської діяльності та ефективного використання згаданих ресурсів. Освіта – це запорука майбутнього країни, важлива складова її національної безпеки. Без належної освіти держава, народ і культура не мають майбутнього.

В Україні, як і в інших високорозвинених країнах світу, освіта вважається однією з головних складових загальнолюдських цінностей. Особливості розвитку сучасної цивілізації, зростання ролі особистості, демократизація суспільства, інтелектуалізація праці і швидкий розвиток сучасних технологій потребують створення умов, за яких народ України, оволодіваючи сучасними знаннями, став би високорозвинутою інтелектуальною нацією, а освіта – одним із головних пріоритетів державного управління [2с.675].

Як стверджує В.П. Андрущенко: «трансформуючись у контексті вимог Болонського процесу, українська освіта має зберегти свою ідентичність, залишитися саме українською – сердечною, духовною душевною, людською і людяною, народною і родинною, патріотичною і моральною в усіх загальнолюдських вимірах. Не більше й не менше! Сприймаючи у її власних характеристиках, Європа здобуває величезні переваги, насамперед у контексті утвердження, справді людських відносин, миролюбства і працелюбності, толерантності і співробітництва, шанування батьків (родини) і народу.

Вирішення проблем потребує розробки концептуальних напрямів розвитку освіти з поглибленим вивченням проблем. Держава змушена докласти сьогодні певних зусиль для підтримки вищої школи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / В.П. Андрущенко. – К.: Знання України, 2005. – 804 с.
2. Андрущенко В.П. Світанок Європи : Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття / В. Андрущенко. – К.: Знання України, 2011. – 1022 с.
3. Губерський Л. Культура, ідеологія, особистість: методолого-світоглядний аналіз / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михальченко. – К., 2002. – 577 с.
4. Кісіль М. В. Оцінка якості вищої освіти / М.В. Кісіль // Вища освіта України. – 2005. – № 4 (14). – С. 82–87.
5. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
6. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г. Кремень. – 2-е вид. – К.: Т-во «знання» України, 2010. – 520 с.
7. Кудин В.А. Образование в судьбах народов (Дидактика нового времени) / В.А. Кудин. – К., 2006.
8. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / [авт.кол.: В.Литвин (кер.), В.Андрущенко, С.Довгий та ін.]. – Кн. 3: Модернізація освіти. – К.: Навч. кн., 2003. – с.
9. Наука. Влада. Політика / Ін-т. політ. і етнонац.дослідж. ім. І.Ф. Кураса НАН України; [редкол.: М. Михальченко (голова) та ін.]. – К.: Знання України, 2008. – 240 с.
10. Програма діяльності Кабінету Міністрів України «На зустріч людям» [Електронний режим]. – Режим доступу: [www.rada.gov.ua](http://www.rada.gov.ua)
11. Політична система та інститут громадянського суспільства в сучасній Україні: навч. посіб. посібник / [Ф.М. Рудич, Р.В. Балабан, Ю.С. Ганжуров та ін.]. – К.: Либідь, 2008. – 440 с.
12. Ревель Ж.-Ф. Друга молодість демократії. Майбутнє демократичного імпульсу / Ж.-Ф. Ревель. – К.: 2001.
13. Соціологія: підручник / [за заг. ред. проф. В.П. Андрущенко, проф. М.І.Горлача]. – Х.; К., 1998.
14. Уваркіна О.В. Освітній потенціал нації: монографія / О.В. Уваркіна; Мін-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. Пед ун-т М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 383 с.

#### CITED LITERATURE це трансліт.

1. Andrushchenko V.P. Rozdumy pro osvitu: Statti, narysy, interv'yu / V.P. Andrushchenko. – K.: Znannya Ukrayiny, 2005. – 804 s.
2. Andrushchenko V.P. Svitanok Yevropy : Problema formuvannya novoho uchytelya dlya ob'yednanoi Yevropy XXI stolittya / V. Andrushchenko. – K.: Znannya Ukrayiny, 2011. – 1022 s.
3. Hubers'kyu L. Kul'tura, ideolohiya, osobystist'. Metodoloho-svitohlyadnyy analiz / L. Hubers'kyu, V. Andrushchenko, M. Mykhal'chenko. – K., 2002. – 577 p.
4. Kisiil' M.V. Otsinka yakosti vyshchoyi osvity / M.V. Kisiil' // Vyshcha osvita Ukrayiny. – 2005. – № 4 (14). – S. 82–87.
5. Kremen' V.H. Osvita i nauka Ukrayiny: shlyakhy modernizatsiyi (Fakty, rozdumy, perspektvy) / V.H. Kremen'. – K.: Hramota, 2003. – 216 s.
6. Kremen', V.H. Filosofiya lyudynotsentryzmu v osvitu'omu prostori / V.H. Kremen'. – 2-e vyd. – K.: T-vo «znannya» Ukrayiny, 2010. – 520 s.
7. Kudyn V.A. Obrazovanye v sud'bakh narodov (Dydaktyka novoho vremeni) / V.A. Kudyn. – K., 2006.
8. Naukovo-osvitniy potentsial natsiyi: pohlyad u KhKhI stolittya / [avt.kol.: V.Lytyvyn (ker.), V.Andrushchenko, S.Dovhyy ta in.]. – Kn. 3: Modernizatsiya osvity. – K.: Navch. kn., 2003.
9. Nauka. Vlada. Polityka / In-t. polit. i etnonats.doslidzh. im. I. F. Kurasa NAN Ukrayiny; [redkol.: M. Mykhal'chenko (holova) ta in.]. – K.: Znannya Ukrayiny, 2008. – 240 s.

10. Prohrama diyal'nosti Kabinetu Ministriv Ukrainy "Nazustrich lyudyam". – Rezhym dostupu: www.rada.gov.ua
11. Politychna systema ta instytut hromadyans'koho suspil'stva v suchasnyy Ukraini: Navch. Posib. Posibnyk / F.M. Rudych, R. V. Balaban, Yu. S. Hanzhurov ta in. – K.: Lybid', 2008. – 440 s.
12. Revel' Zh.-F. Druha molodist' demokratiyi. Maybutnye demokratychnoho impul'su / Zh.-F. Revel'. – K.: 2001.
13. Sotsiolohiya: Pidruchnyk / [Za zah. red. prof. V.P.Andrushchenka, prof. M.I.Horlacha]. – Kh.: K., 1998.
14. Uvarkina O.V. Osvitniy potentsial natsiyi: monohrafiya / O.V. Uvarkina: Min-vo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy, Nats. Ped un-t M.P. Drahomanova. – K.: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2011. – 383 s.

УДК 629.7.07

## ВЛИЯНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ПОЛЕТОВ НА ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ДИСПЕТЧЕРА УПРАВЛЕНИЯ ВОЗДУШНЫМ ДВИЖЕНИЕМ

**А.В. ПОЛИЩУК**

*На основі даних міжнародних авіаційних організацій ICAO та IATA, а також інших джерел, був проведений аналіз причин авіаційних подій за останні 70 років. Основну увагу було приділено людському фактору, як причині більшості катастроф, та ролі диспетчера в статистиці авіаційних катастроф.*

***Ключові слова:** авіаційні катастрофи, статистика, людський фактор, диспетчер управління повітряним рухом.*

**Постановка проблеми.** Безопасность полетов является главной целью авиационной общестственности. Сделав анализ авиационных катастроф, собрав воедино статистику их причин, и определив, что человеческий фактор является основной причиной катастроф, я обратила внимание на роль диспетчера управления воздушным движением (УВД) в статистике авиационных происшествий, так как диспетчер-это одно из важных звеньев в системе безопасности полетов. Изучение допущенных им ошибок поможет разработать более качественную программу обучения будущих специалистов.

**Цель.** На основе полученной статистики и материала по причастности диспетчера УВД к авиационным происшествиям обосновать важность изменения программы их обучения для формирования более надежных специалистов.

Задачи:

- проанализировать статистику катастроф за последние годы;
- определить основные причины катастроф;
- рассмотреть проблему человеческого фактора в авиации;
- предоставить данные о причастности диспетчерского персонала к авиационным происшествиям.

С началом полетов в конце 19 века свое начало взяли и первые авиакатастрофы. По мере развития пассажирских и грузовых перевозок статистика их неуклонно росла до 1970 годов, которые и стали пиком аварий. В частности 1972 год, унесший 2374 жизни - это наибольшее число жертв в истории авиации с 1944 года. Такая статистика связана как с ростом числа авиаперевозок, так и с увеличением средней вместимости авиалайнеров. В связи с внедрением современных технологий и ужесточением требований к безопасности полетов данная тенденция начала склоняться в сторону снижения количества крушений с 1980 годов. Но к 1996 году число авиакатастроф и число погибших снова возрастает и становится 52 катастрофы с 1818 погибшими. В дальнейшем тенденция была изменчивой и колебалась между более высокими и более низкими показателями. Статистические данные показывают динамику снижения катастроф с 616 и 15 689 погибших в 1970-е до чуть более 300 катастроф и немногим более 8000 погибших в период с 2000 по 2009 года[1].

Как показывают подсчеты, не смотря на колебания, из года в год, динамика авиационных происшествий снижается, что не может не доказывать развития в области авиационной безопасности. Так в период с начала 2009 года до 12 августа того же года было зарегистрировано 33 катастрофы с человеческими жертвами. За тот же отрезок 2008 года-38 крушений. На 12 августа 2007 года – 30. На 12 августа 2006 года – 35[2]. Тем не менее, снижение количества катастроф не говорит о такой же тенденции в статистике погибших, которая зависит не от числа авиационных происшествий, а, в большей степени, от типа воздушного судна (ВС), его пассажироместимости.

Отчеты ICAO об авиационных катастрофах в регулярных коммерческих перевозках в период с 2006 по 2013 год включительно также свидетельствуют о снижении числа погибших, от 806 в 2006 и 655 в 2009 году до 173 в 2013 году. Количество авиационных катастроф также уменьшилось: 2006-112, 2007-122, 2008-138, 2009 год -102, 2010год - 104, 2011 год - 118, 2012 год -99, 2013 год -90 случаев. То есть, мы наблюдаем положительную тенденцию для безопасности авиационных перевозок. В сравнении с 2012 годом, в 2013 году количество катастроф (как определяет приложение 13 ICAO, включающее воздушные суда с максимальным взлетным весом более 5700 кг) уменьшилось на 10%. В дополнение, общая частота несчастных случаев, включающая в себя регулярные коммерческие перевозки, снизилась

на 13%, со среднестатистического показателя катастроф 3,2 на млн вылетов в 2012 к 2,8 на млн вылетов в 2013. В 2013 году было зафиксировано наименьшее число погибших в авиакатастрофах, а именно 173 человека. Такое количество является наименьшим в регулярных коммерческих авиоперевозках с 2000 года. При сравнении с предыдущими годами, число погибших в 2013 отражает уменьшение этих показателей на 53% относительно 2012 года, и на 65% ниже среднего показателя погибших относительно предыдущих пять лет. 2013 год является вторым годом подряд, в котором были достигнуты существенные положительные тенденции изменения показателя частоты несчастных случаев (рис. 1)[3:5].

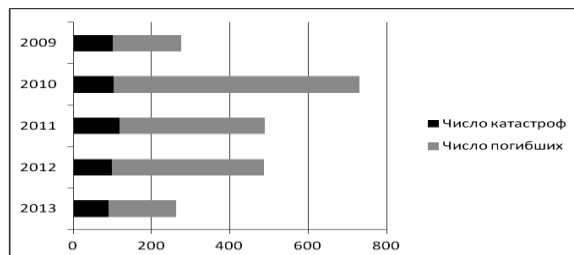


Рис. 1. Отчет авиакатастроф: 2009-2013гг. Регулярные коммерческие перевозки

Объединенными усилиями ICAO и IATA, используя классификацию фаз полета SICIT (ICAO Common Taxonomy Team), распределила произошедшие авиационные катастрофы по категориям-факторам. Данными категориями являются:

- Столкновение с землей во время контролируемого полета
- Потеря управления в полете
- Безопасность на взлетно-посадочной полосе (ВПП)
- Наземная безопасность
- Повреждения воздушного судна во время полета
- Повреждения/ограничения дееспособности людей
- Другие
- Неизвестные

Исходя из предоставленных данных, наибольшее количество катастроф с 2006 по 2013 года произошло по причине недостаточного обеспечения безопасности полетов во время нахождения воздушного судна в пределах взлетно-посадочной полосы. Статистика ICAO гласит, что за период с 2006 до 2011 год из всех перечисленных выше категорий, к категориям высокого риска отнесли: потерю управления в полете, столкновение с землей во время контролируемого полета и безопасность на взлетно-посадочной полосе. Процент катастроф, входящих в эти категории за последние годы уменьшился. Так процент катастроф произошедших по причине недостаточного обеспечения безопасности полетов во время нахождения воздушного судна в пределах взлетно-посадочной полосы в 2006-2011 становил 56%, в 2012 этот показатель уменьшился до 43%, и в 2013 – до 36% [4:19] [3:11;25]. Столкновение с землей в контролируемом полете является второй по частоте категорией-фактором происшествий. Такие катастрофы вызваны потерей пространственной ориентации самолета, особенно в вертикальной плоскости. Вероятность таких катастроф увеличивается следующими факторами: плохая видимость в темное время суток, в условиях тумана или сильных осадков; недостаточное оснащение аэропорта(а/п) или незнакомый аэропорт; помехи в работе навигационных приборов; полет в горной или холмистой местности и нарушение процедур пилотирования. Но количество CFIT-катастроф можно уменьшить при строгом выполнении экипажами стандартных эксплуатационных процедур (SOPs), а также при обязательном оснащении ВС системами предупреждения столкновения с землей (TAWS) и при тщательном контроле экипажами пространственного положения воздушного судна [1].

Что касается фаз полета, на которых происходят авиационные катастрофы, то большинство из них случаются во время посадки – 43%, подхода – 18%, взлета – 12%, полета по маршруту – 10%, во время отсутствия движения – 9% и во время руления – 8%.

В последнее время авиационных происшествий становится все меньше, тем не менее, они происходят. Чаще всего катастрофы случаются с воздушными судами имеющими турбовинтовую силовую установку – 46% всех катастроф, при этом, процент катастроф реактивных самолетов гораздо выше – 54% [3:13].

В общем, число катастроф, происходящих ежегодно с 2006 по 2012 года, было почти неизменным, варьирующим между 99 и 138 катастроф в год, что сказалось на равно постоянной частоте катастроф за период до 2012 года (приблизительно 4 происшествия на миллион вылетов), когда в 2012 году средний показатель частоты упал к 3,2 катастроф на миллион вылетов. В 2013 году было уменьшение числа катастроф вместе с уменьшением их частоты к 2,8 на миллион вылетов.



2013 год примечателен в сравнении с 2012 годом 10%-м снижением общего количества катастроф из года в год в регулярных коммерческих перевозках, не смотря на существенно больший поток движения. В результате, мы видим снижение показателя частоты авиационных катастроф с 3,2 до 2,8 катастроф на миллион вылетов, то есть, уменьшился на 13%. Количество катастроф со смертельным исходом существенно не изменялось на протяжении последних пяти лет(2006-2013), скачком в данных этой статистики был 2008 год, а также в 2011 году, на две катастрофы больше, чем в 2012 году и на четыре – чем в 2010 и 2013годах. Тем не менее, число погибших стремительно падало. Так в 2010 оно достигало 626, а в том самом 2011 году 372 человека, что еще раз подтверждает мысль о влиянии на число погибших не только количество катастроф, а и пассажироместность терпящих крушения небесных птиц[3:5;8;27] [4:6;9;21].

В настоящее время, при анализе авиационных происшествий, чаще всего ищут виновного, а не истинные причины летного происшествия. Анализ катастроф за последние 50 лет показывает, что в большинстве случаев катастрофы происходят по вине человека - оператора. Тем не менее, расследования до сих пор проходят без участия психолога[5:61].

В связи с научно-техническим прогрессом в авиации, который поставил вопрос о взаимодействии человека и техники, обострилась проблема человеческого фактора. Человеческий фактор фокусирует в себе социально - политические, морально - психологические, экономические, медико-биологические, нравственно - правовые и другие аспекты деятельности человека [6:32].

Первая существенная литература, упоминающая информацию о человеческой ошибке, датируется 80-и годами. Определить различие между текущими просчетами и ошибками является одной из самых давних и трудных задач в сфере человеческого фактора, и требует определенных знаний процессов восприятия. Исследования человеческой ошибки продолжились в 90-х, и сфокусировались на роли таких ошибок в катастрофах. Доля человеческого фактора оценивалась в 70-90% случаев из всех происшествий. Тем не менее, именно человек считался наиболее подходящим звеном для определения, поиска, слежения и управления рисками, связанными с человеческими ошибками, что лишь подтверждает всеми известный факт, что к происшествию приводят несколько ошибок или цепочка ошибок.

Исследования в эконихологии указывают, что такие поступки человека, как некорректно принятые решения, неправильность оценки ситуации и нежелание или сопротивление исправлению сделанных ошибок фактически являются адаптирующимися поступками, направленными на определение компромисса между издержками и выгодой в сложившейся ситуации. Любая помощь в решении некоторых задач со стороны машинных систем это подавление естественного поведения человека, которое может привести к несоответствующему разделению внимания или чрезмерной рабочей нагрузке, а впоследствии, к новым непредвиденным ошибкам. Другими словами, познавательный контроль ситуации, особенно в такой сфере как управление воздушным движением (УВД), требует постоянного поиска компромисса между имеющимся временем, приоритетами поставленных задач и имеющимися ресурсами. При рассмотрении категорий ошибок в динамической системе, можно увидеть, что нарушения появляются так же часто как и классические текущие просчеты и ошибки. Известно, что нарушения в сфере управления воздушным движением встречаются в 54% случаев из всех наблюдаемых на приборной доске. К этому приводит два аспекта, первый-необходимость выполнения задачи и второе - личные предпочтения[7:5;6].

Анализируя данные по авариям за 1997-2012 года, предоставленные консультационно-аналитическим агентством «Безопасность полетов» и Aviation Safety Network, мы получаем следующую статистику самых распространенных причин катастроф: 68%-человеческий фактор, 18%-отказ техники и 14%-причина не установлена. В проявление человеческого фактора входит – ошибка пилота(47%), ошибки наземных служб(13%) и теракты(8%). К основным ошибкам пилотов воздушного судна относятся: нарушение экипажем стандартных процедур пилотирования, ошибки экипажа в сложных метеоусловиях, дезориентация экипажа при полете в незнакомой местности, недостаточная квалификация пилотов на данном типе ВС, усталость и проблемы здоровья пилотов, нарушение взаимодействия между членами экипажа, ошибки в условиях противоречивых показаний приборов. Ошибками наземных служб являются неправильная эксплуатация, ремонт, обслуживание ВС и ошибки наземного и диспетчерского персонала[8].

Компания Voing предоставляет немного иную картину анализа причин авиакатастроф в коммерческой авиации за 2000-2010 года. И так, 55% случаев были по вине пилотов, 17% катастроф – из-за неисправностей воздушных судов, 13% - из-за метеоусловий, 5% - по вине наземных служб аэропорта(а/п) и диспетчерского персонала, 3% - по причине неправильного техобслуживания ВС и причина 7% катастроф не установлена. Хотя причастность диспетчерского персонала к авиационным катастрофам безукоризненно мала по сравнению с остальными, не нужно упускать из внимания то, что значительный процент ошибок пилотов не обходился без участия диспетчеров, так как кооперация между ними является важным элементом в управлении движением. Хотя человеческий фактор вмещает в себя ошибки всего авиационного персонала, причастного к управлению ВС, пилоты и диспетчеры

играют наиболее решающую роль в этом процессе. Для решения проблемы человеческого фактора среди экипажа была создана CRM (Crew Resource Management) – методика обучения экипажей взаимодействовать друг с другом. CRM акцентируется не на технических знаниях, а на взаимоотношении членов команды или экипажа в одной кабине, включая лидерство и принятие решений. В дальнейшем Евроконтроль разработал подобную методику для исследований человеческого фактора среди диспетчеров управления воздушным движением (диспетчеров УВД) TRM (Team Resources Management). FAA (Federal Aviation Administration) также создало методику изучения диспетчерских ошибок «АТС-CRM» [9:47;48].

Человеческий фактор на прямую или косвенно является причиной большинства авиационных катастроф.

«Недостаточный учет человеческого фактора на этапах разработки и эксплуатации систем всегда будет причиной неэффективной работы системы, возникновения проблем, аварийных ситуаций, в результате чего могут гибнуть люди и может быть нанесен материальный ущерб. Иллюстрацией примеров игнорирования влияния человеческого фактора на безопасность полетов являются авиационные происшествия (Циркуляр ИКАО 216 – AN/131):

1) В декабре 1972 года самолет L-1011 разбился в Эверглейдсе, (NTSB/AAR 72-14), а самолет B-737 потерпел катастрофу в аэропорту Мидуэй, Чикаго (MTSB/AAR 73-16). В первом случае надлежащим образом не были распределены обязанности, и экипаж в полном составе занимался ремонтом лампы индикатора шасси. Во втором случае командир, как руководитель, не справился с организацией работы.

2) В 1974 г. при взлете из-за неплотно закрытого люка грузового отсека потерпел катастрофу самолет DC-10 (люк открылся, и крышка была оторвана). В качестве причины катастрофы указаны недостаточность усилия, приложенного грузчиком к люку грузового отсека, несовершенство конструкции люка и неполное соблюдение контрольного перечня по техническому обслуживанию (циркуляр ICAO № 132-AN/93).

3) В 1974 г. при подходе к аэропорту Даллес, Вашингтон в Маунт-Уэзере потерпел катастрофу самолет B-727. Погибло 92 человека. К катастрофе привели отсутствие ясности и единообразия процедур и правил управления воздушным движением. Неспособность координирующего органа принять своевременные действия по решению проблем, связанных с неоднозначностью интерпретации терминологии УВД, также была признана одним из сопутствующих факторов катастрофы (NTSB/AAR 75-16).

4) В 1977 г. два самолета B-747 столкнулись друг с другом на ВПП в Тенерифе. Погибло 583 человека. Причинами катастрофы были признаны сбои в обычном обмене информацией между экипажем и службой УВД и неправильность интерпретации устных сообщений (циркуляр ICAO № 153-AN/98)» [6:31].

Оценка степени ошибок диспетчеров управления воздушным движением в стандартных условиях работы никогда не публиковалась, хотя такие ошибки были предметом некоторых исследований. Данные европейских стран говорят, в среднем, о сотне серьезных происшествий в год, касающихся безопасности в управлении воздушным движением. После более тщательного рассмотрения только десять из сотни происшествий относятся к национальной безопасности, и только одна катастрофа за пять лет (1997-2002 гг.) частично относилась к системе управления воздушным движением [7:5;6]:

- 2 июля 2002 в результате противоречивых инструкций авиадиспетчера и системы TCAS (системе предупреждения опасного сближения разводящая самолеты по эшелонам (высотам)) произошло столкновение Боинг-757 и Ту-154 на территории Германии в районе Боденского озера. Катастрофа унесла жизни всех, кто находился на борту обоих самолетов (71 человек, в том числе 52 ребёнка) [12].

Рассматривая катастрофы с 1950 года по 1997 год, по вине диспетчеров произошло 3 авиационных катастрофы:

1) 11 августа 1979 года, и ставшая одной из крупнейших в истории авиации в 13 часов 35 минут в небе в районе Днепродзержинска на высоте в 8400 метров столкнулись два Ту-134А компании Аэрофлот, в результате чего погибли все находившиеся на них 178 человек. По числу жертв эта авиакатастрофа в истории Украины и Ту-134 занимает первые места, в истории Советского Союза и столкновений в воздухе в мире — второе, а среди столкновений самолётов вообще — третье. Среди погибших оказались 17 членов узбекского футбольного клуба «Пахтакор», из-за чего событие получило особый резонанс. Причиной катастрофы явились ошибки и нарушения требований НПП ГА-78, допущенные диспетчером Юго-Западного сектора и диспетчером-инструктором в части назначения эшелонов и обеспечения установленных интервалов между воздушными судами, соблюдения правил фразеологии радиообмена.

2) 3 мая 1985 года в небе близ Золочева (Львовская область) произошло лобовое столкновение двух самолётов: пассажирского Ту-134А, выполнявшего рейс Таллин—Львов—Кишинёв, и военно-

транспортного Ан-26, летевшего из Львова в Москву. В результате столкновения погибли все 94 человека в обоих самолётах. Комиссией было установлено, что экипажи обоих самолётов имели достаточно высокий уровень подготовки, обеспечивающий им выполнение заданий на полеты в данных условиях, а потому не являлся причиной авиационного происшествия. Радиотехнические средства обеспечения полетов Львовского РЦ УВД (трассовый локатор ТРЛ-139, вторичный локатор «Корень-АС» и обзорный аэродромный локатор ДРЛ-7СМ) были работоспособны. Поэтому обвиняемыми стали рассматриваться диспетчеры. Причиной катастрофы явились грубые нарушения правил УВД, допущенные диспетчером ДПП и руководителем полетов а/п Львов, разрешивших снижение воздушному судну с пересечением эшелона, занятого другим воздушным судном, вследствие неправильного определения их взаимного местоположения в районе приводной радиостанции Золочёв[10].

3) 7 ноября 1991 года произошла катастрофа самолёта Як-40. Из-за ошибки авиадиспетчера самолёт столкнулся с горой Кукуртбаш вблизи Махачкалы на высоте 550 м в 23 км от аэропорта. 51 человек погиб. На борту находилось 13 незарегистрированных пассажиров. Взлётный вес превышал максимальный на 260 кг, но центровка самолёта не выходила за пределы допустимого. Катастрофа явилась следствием грубых нарушений персоналом службы УВД и экипажем правил полётов и УВД в горной местности, что привело к выполнению снижения самолёта ниже безопасной высоты вне установленной схемы, столкновению с горой и полному разрушению самолёта[11].

Не возможно не заметить, что динамика происшествий с годами улучшается, но все равно человеческой ошибке в системе УВД уделялось мало внимания и это дает о себе знать. С увеличением потоков воздушного движения управление воздушным движением диспетчерами стало более сложным. Были предприняты попытки по реорганизации секторов, управляемых диспетчерами, и внедрены автоматизированные системы УВД по всему миру. Тем не менее, из-за увеличения нагрузки и количества перерабатываемой информации, диспетчеры УВД столкнулись с проблемами и ситуациями ранее неизвестными и с увеличением нагрузки приводящей к человеческой ошибке.

Основываясь на обзоре литературы, опросе и исследованиях экспертов по безопасности УВД ошибки УВД были разделены на три категории: ошибки во время переговоров, процедурные ошибки и несоблюдение инструкций.

Ошибки во время переговоров относятся к ошибкам во время радиообмена. Данная ошибка в системе УВД подразделяется на две категории ошибок – происходящие при радиообмене диспетчера и пилота и при переговорах между диспетчерами. Например, существуют такие ошибки, как отсутствие правильного подтверждения сообщений, использование не тех позывных, использование не стандартной фразеологии и упущение или сокращение позывных[9:47;48].

Множество исследований указывает на то, что, как на земле, так и в воздухе, переполнение одной радиопередачи информацией может повлечь за собой проблемы.

Расследуя доклады диспетчеров и пилотов об инцидентах, стало известно, что с «обширными указаниями, выданными в одной диспетчерской радиопередаче» было связано 49% отклонений по высоте и 48% потенциальных отклонений по высоте. Почти две третьих пилотов сообщили, что имели сложности в запоминании наземных инструкций диспетчеров, так они вмещали слишком много информации и произносились достаточно быстро.

Мы слышим то, что ожидаем услышать. Из докладов Системы обеспечения авиационной безопасности Aviation Safety Reporting System (ASRS) видно, что 33% ошибок при радиообмене между экипажем и диспетчером, которые привели к нарушениям на ВПП, указывают на ошибку пилотов ожидать услышать ту или иную команду, вместо того, чтобы услышать реальную, что способствует ошибке[13:19;21].

Процедурные ошибки подразумевают несоблюдение процедур УВД. К примеру, отсутствие ответа на вызов, нереагирование на сигнал тревоги, не проведение процедуры опознавания самолета, не корректная выдача разрешений на посадку, не предоставление причин применения процедуры векторения и прочие.

Несоблюдение инструкций происходит при выполнении контрольных процедур и радиообмене, а именно: неправильная выдача информации, запоздалая команда снижения или изменения фазы полета, выдача неправильного направления полета, разрешения и т.д.[9:48].

Диспетчеры УВД вне сомнений являются важной составляющей и даже фактором авиационной безопасности. Их деятельность порой напрямую, порой косвенно влияет, а бывает, не влияет вообще на аварийность в авиационном пространстве. Если обратиться к статистике авиационных катастроф, а точнее, к географии этих катастроф, то узнаем, что большая часть катастроф и катастроф со смертельным исходом случается на территории европейского региона и региона, включающего в себя Северную и Южную Америки. В то время как африканский регион, имеющий наименьший процент загруженности воздушного пространства и только одну катастрофу со смертельным исходом за 2013 год и пять за 2012, при всем этом, имеет наибольшую региональную частоту авиационных катастроф.

На Африку припадає 5 % всіх авіакатастроф, но і 45% смертей мирової авіації происходит в цьому регіоні.

ІКАО співпрацює з міжнародними авіаційними спільнотами для досягнення безпеки, в особливості, в регіонах з найбільшою частотою катастроф, котрим і являється Африка. С метою забезпечення безпеки в Африці був створений і в 2008 році введений в застосування План забезпечення безпеки в Африці (AFI Plan). В 2013 цей план почав показувати позитивні покращення в досягненні безпеки на континенті. Але поки що так і залишається лідуючим по частоті катастроф з смертельним исходом [3:5;8;15]. Іменно тому ІАТА складала достатньо детальний звіт по безпеці польотів, в частині причастності диспетчерів, іменно по цьому регіону.

Згідно звіту ІАТА за 2013 рік було зафіксовано 43 випадки високого ризику небезпечного зближення. Причиною цього були як помилки пілотів і диспетчерів окремо, так і їх загальні. К помилкам диспетчерів відносились невиконання тимчасових інтервалів ешелонування, суперечливість використання системи попередження конфліктних ситуацій (TCAS RA). Людський фактор залишається основною причиною інцидентів. В 70 випадках людська помилка була або причиною, або однією з причин інцидентів. Помилка диспетчера, а точніше недолік професіоналізму послужили причиною в 38 випадках. Недостатність координації між секторами, керованими диспетчерами, громадянськими, військовими і польотно-інформаційними являється домінуючою причиною інцидентів в 26 випадках, і як супутній фактор – в 8 випадках. Недолік знань і надмірна навантаження на диспетчерський склад склали 25 випадків інцидентів. Робоча навантаження, втома, умови роботи, невідповідність координації між органами управління і відсутність сучасного обладнання для диспетчерів являються складовими людського фактора в африканському регіоні [14:2;4;6;7;10].

Тепер, маючи дані про причастність диспетчера УВД до авіаційних катастроф і про його значення в системі безпеки польотів, можна передбачити, що до питання людського фактора необхідно підходити більш науково і методично. Для уникнення зростання кількості людської помилки в авіації, в частині помилок диспетчера, необхідно ще до часу навчання по даній спеціальності звернутися до нового підходу викладання, враховуючи найбільш часто виникаючі причини порушення безпеки польотів.

Авіація не стоїть на місці. Всі більші регіони забезпечують безпеку польотів. Всі менші катастрофи відбуваються через техніку і все більше уваги слід приділяти людському фактору, як основній причині авіаційних катастроф. З збільшенням повітряного потоку зростає і відповідальність виникла на авіаційний персонал. Так як інформаційного навантаження стає більше може зрости і ризик виникнення катастроф, внаслідок чого – виникли нелінійні показники по людському фактору. Тому, оцінка природи людської помилки і пошук шляхів її скорочення являються життєво важливими. І підвищення надійності майбутніх диспетчерів ще до часу навчання, можна досягти позитивних результатів. Тільки ретельні спостереження можуть допомогти смоделивати поведінку цієї помилки і дослідити підтвердження диспетчерів ризику і відшкодуванню людської помилки в їх робочій середі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Aviation Safety Network [Electronic resource]. – Mode of access: <http://aviation-safety.net>.
2. Еженедельник BusinessWeek [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.rv.org.ua/news/airlines/aviakatastrofi.htm#U6nr-pR\\_v0d](http://www.rv.org.ua/news/airlines/aviakatastrofi.htm#U6nr-pR_v0d).
3. ICAO Safety Report 2014 Edition
4. ICAO Safety Report 2013 Edition
5. Макаров Р.Н. Теория и практика конструирования целевых моделей операторов особо сложных систем управления: монография / Р.Н. Макаров, Л.В. Герасименко. – Москва, 1957. – 532 с.
6. Макаров Р.Н. Авиационная психология: учебник / Р.Н. Макаров, М.И. Рубец, С.Н. Неделько, А.П. Бамбуркин. – Москва-Кировоград, 2003. – 312 с.
7. The Investigation of Human Error in ATM Simulation Edition Number : 1.0 –Edition Date : 02.07.2002. Status : Released. Issue Intended for : EATMP Stakeholders
8. Риа новости [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://inosmi.ru/infographic/20120703/194443129.html>
9. Journal of Transportation Technologies. – 2011. – №1. – P. 47-53
10. Муромов А. И. 100 великих авиакатастроф / А. И. Муромов; [гл. ред. С. Дмитриев]. – М.: Вече, 2003. – 528 с.
11. Aviation Safety Network. Aircraft accident Yakovlev 40 СССР-87526 Makhachkala Airport (MCX) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://aviation-safety.net>.
12. Investigation report AX001-1-2/02 May 2004 German Federal Bureau of Aircraft Accidents Investigation
13. Human Factors for Air Traffic Control Specialists: A User's Manual for Your Brain – Kim M. Cardosi, Ph.D., U. S. Department of Transportation, Research and Special Programs Administration, Volpe National Transportation Systems Center, Final Report November 1999.
14. ATM/AIM/SAR SG/13 Nairobi, Kenya 16-19 September 2013, AIAG Outcome of 2012 Incident Analysis Highlights.

#### CITED LITERATURE

1. Aviation Safety Network [Electronic resource]. – Mode of access <http://aviation-safety.net>.
2. Weekly BusinessWeek [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.rv.org.ua/news/airlines/aviakatastrofi.htm#U6nr-pR\\_v0d](http://www.rv.org.ua/news/airlines/aviakatastrofi.htm#U6nr-pR_v0d). [in Russian]
3. ICAO Safety Report 2014 Edition
4. ICAO Safety Report 2013 Edition

5. Makarov R.N. Theory and practice of designing target models operators particularly complex control systems: monograph / R.N. Makarov, L.V. Gerasimenko. – Moscow, 1957. – 532 p. [in Russian]
6. Makarov R.N. Aviation psychology: textbook / R.N. Makarov, M.I. Rubets, S.N. Nedelko, A.P. Bamburkin. – Moscow-Kirovograd, 2003. – 312 p. [in Russian]
7. The Investigation of Human Error in ATM Simulation Edition Number : 1.0 –Edition Date : 02.07.2002. Status : Released. Issue Intended for : EATMP Stakeholders
8. Риа новости [Electronic resource]. – Mode of access: <http://inosmi.ru/infographic/20120703/194443129.html>. [in Russian]
9. Journal of Transportation Technologies. – 2011. – №1. – P. 47-53.
10. Muromov A.I. 100 great plane crashes / A.I. Muromov; [Ch. Ed. S. Dmitriev]. – M.: Veche, 2003. – 528 p. [in Russian]
11. Aviation Safety Network. Aircraft accident Yakovlev 40 СССР-87526 Makhachkala Airport (MCX) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://aviation-safety.net>.
12. Investigation report AX001-1-2/02 May 2004 German Federal Bureau of Aircraft Accidents Investigation
13. Human Factors for Air Traffic Control Specialists: A User's Manual for Your Brain – Kim M. Cardosi, Ph.D., U. S. Department of Transportation, Research and Special Programs Administration, Volpe National Transportation Systems Center, Final Report November, 1999.
14. ATM/AIM/SAR SG/13 Nairobi, Kenya 16-19 September 2013, AIAG Outcome of 2012 Incident Analysis Highlights.

УДК 378.147:005.95-051

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Г.В. ПОПОВА

*У статті висвітлено такі педагогічні умови формування культури управління персоналом майбутніх менеджерів, як-от: оновлення змісту навчання з управління персоналом додатковими культуро-зорієнтованими питаннями; урізноманітнення форм і методів навчально-виховної діяльності в процесі підготовки майбутніх менеджерів; підвищення рівня педагогічної майстерності викладачів, як складової їх професійно-педагогічної культури.*

*Ключові слова.* Педагогічні умови, культура управління персоналом, фахова підготовка, менеджер.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі менеджмент-освіта поступово перестає бути суто професійною, її покликанням здебільшого є виконання загально-гуманістичних функцій виховання, особистісного формування й соціалізації фахівців, прищеплення культури в її різних проявах та видах. Найінтенсивніше людина залучається до світу культури в процесі здобуття освіти, тому саме в навчально-виховному середовищі ВНЗ повинні бути створені спеціальні умови для формування культури студентів, зокрема й культури управління персоналом (КУП) майбутніх менеджерів.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Численні розвідки вчених присвячено пошуку способів модернізації фахової підготовки майбутніх менеджерів, серед яких заслуговують на увагу такі: проблему забезпечення культурологічної спрямованості професійної підготовки фахівців економічного профілю, зокрема менеджерів досліджували А. Дзундза, О. Ельбрахт, Р. Міленкова, М. Ньюшенкова, О. Остапенко, І. Сенча, Ю. Ситнікова, Е. Ященко та ін.; питання активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ студювали Т. Бондарева, Л. Бродська, Н. Добровольська, А. Жемба, Г. Ковальчук, О. Набока та ін.; педагогічній майстерності викладача присвячено праці Л. Байкової, Л. Гребенкіної, В. Гриньової, І. Зязюна, О. Лавріненко, Н. Нічкало та ін. Попри такий ґрунтовний науково-педагогічний доробок залишається не дослідженою проблема розробки та обґрунтування педагогічних умов формування культури управління персоналом майбутніх менеджерів. Тому **метою** розвідки є висвітлення педагогічних умов формування культури управління персоналом майбутніх менеджерів.

**Виклад основного матеріалу.** На думку вчених, одним з найважливіших завдань сучасної професійної освіти є створення умов для оволодіння студентами фаховими, культуро-зорієнтованими знаннями, сприяння залученню студентів до культури та знаходження в ній свого місця, формуванню їх власної культурної самосвідомості, зокрема системи цінностей, норм, зразків культурної поведінки майбутнього фахівця тощо [2; 9]. Утім, внаслідок детального вивчення Галузевих стандартів вищої освіти України підготовки бакалаврів та спеціалістів за напрямом „Менеджмент”, навчальних планів, програм дисциплін можемо констатувати недостатню культурологічну спрямованість професійної підготовки таких фахівців.

Виходячи з цього першою **педагогічною умовою** формування культури управління персоналом майбутніх менеджерів визначено таку: **оновлення змісту навчання з управління персоналом додатковими культуро-зорієнтованими питаннями.**

На попередньому етапі дослідження нами було визначено найбільш значущі для формування КУП навчальні дисципліни, їх змістом передбачено вивчення різноманітних аспектів управління персоналом: „Основи менеджменту”, „Управління персоналом”, „Менеджмент організацій”. Ці дисципліни мають професійно-зорієнтоване змістове навантаження, водночас, що особливо важливо для нашого дослідження, вони послідовно, логічно, з подальшою конкретизацією та поглибленням висвітлюють різноманітні аспекти управління персоналом, оволодіння якими сприяє формуванню

компетентного фахівця для подальшої професійної діяльності в цій галузі. Зберігаючи фаховий контекст вищезазначених навчальних дисциплін доцільно задіяти їхній культурологічний потенціал за допомогою насичення змісту навчання з управління персоналом додатковими культуро-зорієнтованими аспектами.

На нашу думку, окреслена педагогічна умова повинна реалізовуватися в такий спосіб. По-перше, необхідно включити до змісту зазначених дисциплін додаткову культуро-зорієнтовану інформацію, за допомогою розробки відповідного змістового модулю КУП (ЗМКУП). Спираючись на наукові педагогічні дослідження, під ЗМКУП розуміємо завершений блок фахової культуро-зорієнтованої навчальної інформації, що містить такі сутнісні аспекти: професійна культура менеджера як складова його базової культури, культура управління персоналом у структурі професійної культури менеджера [1; 2]. Логіка конструювання ЗМКУП пояснюється необхідністю побудови й подання додаткового фахового, культуро-зорієнтованого навчального матеріалу від простого до складного, від загального (професійна культура менеджера в структурі його базової культури) до часткового (КУП), оскільки детальному вивченню КУП, на нашу думку, повинно передувати усвідомлення майбутніми менеджерами ґрунтовних засад їх професійної культури.

По-друге, необхідно оновити навчально-методичне забезпечення, тобто привести у відповідність з нововведенням навчальні та робочі програми дисциплін, методичні рекомендації щодо проведення практичних занять, організації самостійної роботи та контролю знань студентів.

Процес розробки та реалізації ЗМКУП у навчальному процесі підготовки бакалаврів та спеціалістів за напрямом „Менеджмент” передбачає дотримання певних дидактичних принципів, серед яких: *принцип науковості*, що полягає в доборі навчального матеріалу, який відповідав би сучасним досягненням науки про культуру та специфіці навчального предмету, до якого додаються певні аспекти змістового модуля; *принцип системності та послідовності*, що окреслює вимоги до впорядкованості та систематизації відібраного навчального матеріалу, дозволяє вивчати КУП як підсистему професійної культури та окрему систему зі своєю структурою та зв'язками між її елементами; відповідно цього принципу складові ЗМКУП повинні бути розміщені в логічній послідовності, що передбачає наступність у поданні фахового культуро-зорієнтованого навчального матеріалу та його послідовне запровадження в зміст зазначених навчальних дисциплін; *принципи модульного навчання*, що є підґрунтям для побудови ЗМКУП за окремими функціональними вузлами (модулями), у яких навчальний матеріал є єдиною цілісністю та має певну структуру, що складається з окремих елементів (блоків); конструкція ЗМКУП сформована таким чином, що дозволятиме інтегрувати різні види, форми й методи навчання, а його змістове наповнення повністю забезпечуватиме досягнення кожним студентом поставлених дидактичних цілей [6, с. 103-132; 8, с. 128-134].

Отже, внаслідок упровадження цієї педагогічної умови в навчальний процес підготовки майбутніх менеджерів створюється необхідне теоретико-методичне підґрунтя для оволодіння культурними засадами фахової діяльності, зокрема в галузі управління персоналом, що, натомість, сприятиме формуванню певного культуродоцільного досвіду, важливого для подальшої управлінської практики. У такому зв'язку, підкреслимо, що результативність процесу перетворення знань культурних основ фахової діяльності та відповідних умінь, ціннісних ставлень до професії в суб'єктний досвід особистості менеджера досягається здебільшого під час активної навчально-пізнавальної діяльності, насиченої розмаїттям форм і методів навчання й виховання.

З огляду на це окреслюємо другу педагогічну умову формування КУП: *урізноманітнення форм і методів навчально-виховної діяльності в процесі підготовки майбутніх менеджерів*.

Висвітлюючи цю педагогічну умову зосередимо увагу на поєднанні традиційних форм навчальної діяльності у ВНЗ (лекції, семінари, практичні заняття (практикуми), науково-дослідна робота студентів, виробнича й переддипломна практика тощо) з активними методами навчання. Так, на сьогодні у вищій школі актуалізовано проблемне викладення матеріалу, залучення студентів до проведення лекції, орієнтація на їх особистісні, професійні інтереси та поштовх до подальшого самостійного вивчення і, якщо такий підхід є систематичним, то „навіть окрема лекція може стати внеском у розвиток та формування особистості студента” [10, с. 12]. У такому зв'язку заслуговують на увагу: проблемні лекції, лекції з аналізом конкретних ситуацій, лекція-візуалізація, лекція „зведений виклад” тощо [5, с. 23; 6, с. 216-218; 7, с. 173-180].

*Проблемна* лекція передбачає включення різноманітних проблемних завдань та послідовне розгортання процесу їх розв'язання, що сприяє залученню студентів до активних дослідницьких і пізнавальних дій. Готуючись до такої лекції викладачеві важливо знати рівень пізнавальної активності студентів, уміти організувати продуктивну роботу всіх суб'єктів навчання; обов'язково додержуватися заздалегідь продуманої структури заняття; вміти координувати діяльність учасників заняття, ефективно управляти аудиторією; залучати студентів до постановки проблеми, незалежно від рівня проблемного викладення матеріалу та стимулювати їх; не нав'язувати власного бачення розв'язання проблеми, представляти його як один з варіантів лише після висловлювань студентів;

аналізувати всі запропоновані рішення та за можливості ухвалювати їх; зосереджувати увагу студентів на результатах виконаної роботи.

Проблемна побудова змісту навчального матеріалу може успішно застосовуватися під час підготовки й проведення лекції „зведений виклад” - один із способів реалізації проблемного навчання, що вже достатньо довго використовується в професійній освіті та забезпечує високий рівень активізації студентів на лекційних заняттях. Зведений виклад - це поєднання традиційної і активної діалогової форм викладення лекційного матеріалу, яке перемежається наданням завдань теоретичного та практичного характеру. Дидактичний ефект, що має бути отриманий на занятті залежить від дотримання сукупності умов: логічної структури викладу, що між тим передбачає робочі паузи та „ліричні відступи”; застосування дидактичних засобів і прийомів, які доповнюють та ілюструють зміст викладу; абсолютного володіння викладачем навчальним матеріалом і ситуацією на занятті, забезпечення ним повного взаєморозуміння між учасниками діалогового простору, уміння слухати та розуміти іншу точку зору тощо. Особливої уваги заслуговує така діалогова форма заняття, як лекція „удвох” („викладач-викладач” чи „викладач-практик”), за якої до організації й проведення лекційного заняття запрошується чи-то викладач суміжних галузей науки, чи-то практикуючий фахівець. Цінним є те, що обидва лектори приймають рівнозначну участь: один повідомляє найбільш суттєві положення, другий на конкретних фактах обґрунтовує їхню сутність, окреслює можливості використання на практиці різних ідей; один ставить питання, формулює проблеми, другий - розкриває найбільш вірогідні варіанти їх розв’язання тощо.

*Лекція-візуалізація* виникла як результат пошуку нових можливостей реалізації загальновідомого *дидактичного принципу наочності* й дозволяє не лише активізувати процеси сприйняття, запам’ятовування студентами навчальної інформації, а й за рахунок систематизації, концентрації, виділення найбільш суттєвих елементів змісту навчання глибше пізнавати сутність досліджуваних явищ. Суттєвий дидактичний ефект мають лекції, візуалізовані за допомогою відомого програмного продукту Powerpoint. Ґрунтуючись на науково-педагогічному доробку та з власного досвіду організації таких занять можемо засвідчити їх переваги:

- з боку викладача – навчальний матеріал у вигляді презентації ґрунтовно готується одноразово, далі в разі необхідності є можливість його поновлювати, вносити потрібні корективи, що зменшує час на підготовку до лекції та трудомісткість цього процесу; на основі заздалегідь виготовленого навчального матеріалу в схемах, діаграмах, графіках, текстових виносках з’являються певні орієнтири для розгортання пояснення про об’єкт, що вивчається; більш чітко структурування навчальної інформації та її наочне подання майже унеможливило упущення лектором роз’яснення якогось важливого положення, чи-то акцентування на якійсь головній думці; поки студенти занотовують подану на слайді інформацію, є можливість короткочасного відпочинку для того, щоб сконцентруватися на подальшому викладі навчального матеріалу тощо;

- з боку студентів – нівелювання монотонності лекції призводить, як правило до збільшення навчально-пізнавальної діяльності, активізує когнітивні процеси; яскравість та образність форми в поєднанні із сутнісним змістом викликають збільшену емоційну дію, продукують усвідомлення матеріалу, полегшують розуміння і, тим самим, підвищують ефективність його засвоєння; мінімізується кількість навчального матеріалу, що підлягає занотовуванню, тим самим зменшуючи втомленість студентів та підвищуючи їх увагу й позитивно впливаючи на мислинні процеси тощо. Водночас студенти оволодівають уміннями планувати презентацію розв’язання будь-якого навчального завдання, обирати структуру візуального супроводу, адекватні способи візуалізації, оцінювати якість візуальних проєктів запропонованих однокласниками [7, с. 177-178].

Зауважимо, що використання програмного продукту Powerpoint значно спрощує організацію й проведення *лекцій з розбором конкретних ситуацій* – один із способів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Ця програма підтримує відеоформати, тому замість трудомісткого й неекономічного з точки зору часових витрат способу формулювання ситуації використовують заздалегідь підготовлені відеоролики, аудіо-виклад із додаванням „фонового показу”. Ситуація, як правило підбирається гостра (конфліктна), що вміщує достатньо інформації для оцінки явища та його дискусійного обговорення. У практиці проведення таких лекцій найчастіше використовується мікроситуація, запропонована в контексті навчального матеріалу, що розглядається на занятті. Наголосимо, що дискусійне обговорення проблеми, майстерно влаштоване викладачем, можливість спільного пошуку розв’язання, практично-зорієнтований зміст ситуації сприяють більш усвідомленому сприйняттю теоретичних положень теми заняття. Зокрема, при цьому необхідно враховувати дидактичний *принцип зв’язку теорії з практикою*, який передбачає максимальне наближення запропонованих навчальних завдань до умов професійної діяльності, що сприяє більш усвідомленому сприйняттю студентами теоретичних аспектів та створює підґрунтя для їх результативного застосування в управлінській практиці.

Отже, засновуючись на аналізі педагогічної теорії й практики та виходячи з власного досвіду викладацької роботи в вищій школі можемо констатувати, що застосування таких форм проведення

лекцій викликає щирий інтерес в аудиторії, поживляє атмосферу на занятті, сприяє створенню діалогічної взаємодії між суб'єктами навчання, формуванню навчальної мотивації, зокрема наближення теорії до практики, культуро-зорієнтованість фахового змісту навчання забезпечує усвідомлене ціннісне ставлення до професійної діяльності та розвиток професійних мотивів тощо. Водночас студенти вчаться перероблювати отриману інформацію, застосовувати її в формулюванні та оцінюванні проблем, приймають участь у спільному пошуку рішень, навчаються досягати взаєморозуміння між учасниками діалогу, виявляють творчу активність, що є особливо значущим для результативності процесу формування КУП майбутніх менеджерів.

Однією з продуктивних форм роботи студентів на практичному, семінарському занятті є „малі групи” - так звані групи психологічного комфорту, що складаються з 5-6 студентів, між якими розподіляються ролі (генератори ідей, виконавці, лідери, аутсайтери, та ін.). Застосування даного методу дає змогу структурувати заняття за змістом і формою, створює можливості для залучення кожного студента до роботи на занятті, забезпечує формування особистісних і ділових якостей та досвіду соціального і професійного спілкування, що особливо важливо для майбутнього фахівця, зокрема й менеджера.

Робота малих груп передбачає застосування активних методів навчання або їх комбінацій - дискусії, аналізу конкретних ситуацій, інсценізацій, ігор тощо.

*Дискусія* передбачає колективне обговорення спірного питання, це товариська суперечка встановлення істини, приведення різних думок до спільної точки зору з певної проблеми. Застосування цього методу сприяє розвиненню мислення студентів, допомагає формувати погляди, переконання, формулювати думки, чітко висловлювати їх, навчає оцінці пропозицій інших учасників дискусії та критично оцінювати власні погляди, зважувати їхню істинність.

Заслуговує на увагу метод *аналізу конкретних ситуацій* (кейс-метод), який дає змогу наблизити процес навчання до реальної професійної діяльності через надання студентам виробничих, управлінських ситуацій тощо. Їх розв'язання пов'язано з вивченням опису ситуації, її аналізом, пошуком, опрацюванням необхідної літератури для відповідей на проблемні питання та підготовки до дискусійного обговорення. Варто відзначити, що систематичне застосування цього методу сприяє розвитку творчого, пошукового стилю мислення в студентів, вони оволодівають уміннями роботи з інформацією (аналіз кейсу, виокремлення важливої інформації, самостійний пошук необхідних знань), дослідницькими вміннями (формулювання альтернатив, вибір найбільш оптимального рішення, засвоєння алгоритмів прийняття управлінських рішень), відпрацьовуються комунікативні навички (чітке висловлювання думок, їх аргументація, уміння слухати інших), інтерактивні техніки (налагодження взаємодії з партнерами, прийняття колективних рішень, навички співпраці), презентаційні вміння й навички (оволодіння способами подання й візуалізації рішень), посилюється мотивація до навчання (підвищується зацікавленість діяльністю, активізується включеність у неї).

*Метод інсценізацій* дещо відрізняється від решти активних методів навчання, оскільки студенти задіяні в навчальному процесі в ролі безпосередніх учасників подій, це так звана їх „акторська” імпровізація. Для виконання інсценізації створюються штучні умови, ролі виконують не всі учасники, а лише їх частина, решта виступає в ролі спостерігачів. В процесі заняття можлива організація декілька інсценізацій, за яких ролі учасників змінюються, тому є висока ймовірність того, що задіяними будуть всі студенти навчальної групи. У професійному навчанні, слушно зазначає Г. Ковальчук, цей метод доцільно використовувати при підготовці майбутніх фахівців для активної безпосередньої взаємодії з іншими людьми (проведення нарад, ділових переговорів, безпосередніх контактів з підлеглими при вирішенні виробничих, конфліктних ситуацій тощо) [5, с. 87].

Найцікавішим методом навчання, безумовно є *гра*, в процесі якої легко засвоюються основні поняття, запам'ятовуються правила, формули, вивчаються різні способи поведінки. Привабливими для нашого дослідження є *управлінські ігри*, які сприяють розвитку вміннь менеджерів приймати оптимальні рішення за відносно короткий час в умовах конкуренції між командами гравців, які мають різні рольові цілі [5, с. 89-108; 8, с. 114; 10, с. 165-166]. Сутністю цих ігор є виконання учасниками професійних ролей (директора підприємства, начальника цеху, начальника відділу кадрів, майстра виробничої дільниці тощо), що ґрунтуються на презентації думки, власних суджень, виходячи з умов, які диктує ситуація.

Наголосимо, що використання в педагогічній практиці активних форм і методів навчання цілком відповідає дидактичному *принципу свідомості й активності студентів*, що зокрема акцентує на доцільності активізації пізнавальної діяльності майбутніх менеджерів для забезпечення їх усвідомленого та позитивного емоційного ставлення до учіння.

Вочевидь, ігрові методи сприяють розвитку аналітичних здібностей, відпрацьовуванню навичок поведінкових комунікацій при груповій взаємодії, прийняття оптимального управлінського рішення, посиленню мотивації студентів до засвоєння знань, адже програючи задані ситуації студенти стають безпосередніми їх учасниками, навчання збагачується елементами змагання, невимушеності,



непідробної цікавості й у цьому їхній потенціал активізувати до діяльності навіть найпасивнішого студента.

У процесі формування КУП майбутніх менеджерів неабияке значення має також позааудиторна робота в таких її формах: відкриті виховні та конкурсні заходи (кураторські години; захист курсових робіт); організація зустрічей з керівниками провідних підприємств, установ міста, залучення їх до участі в науково-практичних конференціях; виїзні семінари на базі підприємств для знайомства з передовими робітниками, традиціями, інноваційними технологіями, зокрема з управління персоналом тощо.

Вочевидь, запропоновані та обґрунтовані вище педагогічні умови не можуть бути реалізовані без безпосередньої участі педагогічних кадрів, носіїв професійно-педагогічної культури, справжніх професіоналів, майстрів своєї справи. Тому виокремлюємо третю *педагогічну умову* формування КУП майбутніх менеджерів: *підвищення рівня педагогічної майстерності викладачів, як складової їх професійно-педагогічної культури.*

Значний внесок у дослідження феномену педагогічної майстерності зробив колектив вітчизняних педагогів-дослідників І. Зязюн, Л. Крамушенко, І. Кривонос та ін. Майстерність педагога вони розглядають як найвищий рівень педагогічної діяльності з точки зору якості результату, вияв творчої активності особистості, виходячи з характеристики психологічного механізму успішної професійної діяльності [3, с. 23-29, 36-47]. Невід'ємною від педагогічної майстерності викладача є майстерність спілкування, його діалогічний характер. Оптимальне педагогічне спілкування педагога зі студентами в процесі навчально-виховної діяльності створює найкращі умови для розвитку їх мотивації та творчого характеру навчання, з метою забезпечення цілеспрямованого формування особистості студента, створення сприятливого емоційно-почуттєвого клімату навчання. Тому в цікавому для нас напрямі культурологічної спрямованості навчально-пізнавальної діяльності майбутніх менеджерів доцільно акцентувати на розвитку комунікативних здібностей викладачів та оптимізації засобів комунікативного педагогічного впливу (педагогічної техніки). Водночас педагог, незалежно від того, якому предмету він навчає студентів, має володіти всіма тонкощами мовленнєвої культури, адже він власним прикладом доводить ставлення до рідної мови, виховуючи повагу до неї, формуючи уміння та навички правильного мовлення студентів.

Вочевидь, викладач, який досяг вершин майстерності педагогічного спілкування, вміло оперуючий педагогічною технікою, тактовний, з високою культурою мовлення має неперевершені можливості для формування й розвитку КУП майбутніх менеджерів. Утім, ще й дотепер у вищій школі простежується таке явище, як педагогіка „неспівробітництва”, за таких умов основне навантаження лежить на самому викладачеві, навчання має нетворчий характер, студент пасивно поглинає знання, перетворюється в „інтелектуального дармоїда” [5, с. 153-154]. При цьому особистість студента задіяна мінімально, отже ні про який його культурний розвиток не може йти і мови.

При співробітництві зміст навчання та виховання набуває значення спільного об'єкту пізнавальної активності як студента, так і викладача, який окреслює проблеми, завдання, організовує їх спільне обговорення, влаштовує дискусії і планує діяльність, а студенти вирішують поставлені задачі, оцінюють результати. У такому процесі важливо, щоб викладач бажав і вмів організовувати співробітництво в руслі діалогу, оскільки між культурою особистості викладача та використання ним переважно діалогічних форм життєвої та професійної взаємодії існує тісний взаємозв'язок.

З метою реалізації цієї педагогічної умови було організовано теоретико-практичний семінар для викладачів факультету економіки та управління за такими тематичними напрямками: особистість викладача; лекція у вищій школі; семінар: новітні технології; педагогічна техніка; культура мовлення і комунікативна поведінка; акторська майстерність викладача; майстерна взаємодія у педагогічному спілкуванні тощо. Для проведення цього заходу до співпраці залучена кафедра педагогіки вищої школи, зокрема її окремі співробітники (професори, доценти) стали організаторами творчих семінарів, тренінгів, майстер-класів тощо.

**Висновки.** Вочевидь, педагогічні умови формування КУП майбутніх менеджерів знаходяться в органічному взаємозв'язку, адже процес засвоєння фахового, культуро-зорієнтованого знання буде результативним унаслідок урізноманітнення форм і методів навчання й виховання, які вміло застосовує в навчально-виховному процесі викладач вищої школи, справжній майстер педагогічної професії, носій високої культури.

Звичайно, ця наукова розвідка не претендує на всебічне розв'язання порушених питань, тому перспективами подальших досліджень вважаємо висвітлення процесу реалізації зазначених педагогічних умов у фаховій підготовці майбутніх менеджерів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / за редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив : М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабін. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Дзундза А.І. Теоретичні та методичні засади формування соціоекономічної культури студентів вищих навчальних закладів : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Алла Іванівна Дзундза. – Донецьк, 2005. – 467 с.
3. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін.; [за ред. І.А. Зязюна]. - 3-тє вид., допов. і переробл. - К. : СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.

4. Иванова Т.В. Культурологическая подготовка будущего учителя : монографія / Татьяна Викторовна Иванова. - К. : ЦВП, 2005. - 282 с.
5. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті / Галина Олександрівна Ковальчук. - К. : КНЕУ, 1999. - 128 с.
6. Лекції з педагогіки вищої школи : навчальний посібник / за ред. В.І. Лозової. - Харків : „ОВС”, 2006. - 496 с.
7. Набока О.Г. Професійно-орієнтовані технології навчання у фаховій підготовці майбутніх економістів: теорія та методика застосування : монографія / О.Г. Набока. - Слов'янськ : Підприємство Маторін Б.І., 2012. - 303 с.
8. Нагасв В.М. Методика викладання у вищій школі : навч. посібник / Виктор Михайлович Нагасв. - К. : Центр учбової літератури, 2007. - 232 с.
9. Остапенко О.М. Педагогічні умови формування професійної культури майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності / О.М. Остапенко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : педагогічні науки. - 2011. - №10. - Ч. 1. - С. 165-171
10. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / В.А. Козаков, М.В. Артиушина, О.М. Колтикова та ін.; за заг. ред. В.А.Козакова. - Вид. 2-ге, без змін. - К. : КНЕУ, 2007. - 832 с.

#### CITED LITERATURE це трансліт

1. Vyshcha osvita Ukrainy i Bolonskyi protses : navchalnyi posibnyk / za redaktsiieiu V.H.Kremenia. Avtorskyi kolektyv : M.F. Stepko, Ya.Ya. Boliubash, V.D. Shynkaruk, V.V. Hrubinko, I.I. Babyn. - Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan, 2004. - 384 s.
2. Dzungza A.I. Teoretychni ta metodychni zasady formuvannia sotsioekonomichnoi kultury studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv : dys. ...dokt. ped. nauk : 13.00.04 / Alla Ivanivna Dzungza. - Donetsk, 2005. - 467 s.
3. Ziazun I.A. Pedahohichna maisternist : pidruchnyk / I.A. Ziazun, L.V. Kramushchenko, I.F. Kryvonos ta in.; [za red. I.A. Ziazuna]. - 3-tie vyd., dopov. i pererobl. - K. : SPD Bohdanova A.M., 2008. - 376 s.
4. Yvanova T.V. Kulturolohycheskaia podhotovka budushcheho uchytelia : monohrafiia / Tatiana Vyktorovna Yvanova. - K. : TsVP, 2005. - 282 s.
5. Kovalchuk H.O. Aktyvizatsiia navchannia v ekonomichnii osviti / Halyna Oleksandrivna Kovalchuk. - K. : KNEU, 1999. - 128 s.
6. Lektsii z pedahohiky vyshchoi shkoly : navchalnyi posibnyk / za red. V.I. Lozovoi. - Kharkiv : „OVS”, 2006. - 496 s.
7. Naboka O.H. Profesiino-orientovani tekhnolohii navchannia u fakhovii pidhotovtsi maibutnykh ekonomistiv: teoriia ta metodyka zastosuvannia : monohrafiia / O.H. Naboka. - Sloviansk : Pidpriiemets Matorin B.I., 2012. - 303 s.
8. Nahaiev V.M. Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli : navch. posibnyk / Vyktor Mykhailovych Nahaiev. - K. : Tsentr uchbovoi literatury, 2007. - 232 s.
9. Ostapenko O.M. Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi kultury maibutnykh menedzheriv zovnishnoekonomichnoi diialnosti / O.M. Ostapenko // Visnyk Luhanskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka : pedahohichni nauky. - 2011. - №10. - Ch. 1. - S. 165-171
10. Psykholohiia diialnosti ta navchalnyi menedzhment : navch.-metod. posib. dla samost. vyvch. dystsyplyni / V.A. Kozakov, M.V. Artiushyna, O.M. Koltykova ta in.; za zah. red. V.A.Kozakova. - Vyd. 2-he, bez zmin. - K. : KNEU, 2007. - 832 s.

УДК: 316.7

## ФЛЕКСИБІЛЬНЕ МИСЛЕННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: КОНТЕКСТ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

**Д.Б. СВИРИДЕНКО**

*В статті аналізується роль флексибельного мислення студентів як одного із засадничих принципів вищої освіти в сучасних умовах, яке є адекватним способом включення у складну соціальну динаміку та є співмірним із новими принципами розбудови в сфері вищої освіти. При цьому обґрунтовується особливий статус цього типу мислення при здійсненні студентом акту академічної мобільності, яка набуває вигляду поширеної практики в контексті входження України до глобального європейського простору вищої освіти.*

**Ключові слова:** академічна мобільність, вища освіта, мультикультуралізм, ригідність, флексибельність.

Сучасний дискурс філософії освіти в якості пріоритетного напрямку своєї діяльності має пошук теоретичних засад модернізації сфери вищої освіти в контексті потужних соціальних трансформацій, спричинених становленням глобалізованого суспільства, орієнтованого на виробництво знань. Актуальність цих пошуків обґрунтовуються наявною кризою класичної парадигми освіти, яка визнається малоефективною в умовах соціальної динаміки високого порядку. Паралельно відбувається практична реалізація ідей Болонської декларації, спрямованих на створення європейського простору вищої освіти на засадах мобільності студентів, науковців, викладачів та адміністраторів навчальних закладів. За таких умов постає питання, з одного боку, теоретичного обґрунтування нової освітньої парадигми, яка б мала не тільки сучасних, але й випереджаючий характер, орієнтованої на людину нової формації, нового типу мислення; з іншого боку, педагогічні практики таких процесів як академічна мобільність, повинні перейти в центр дослідницького інтересу широкого спектру науковців – від педагогів до філософів освіти. Від ефективності вирішення цих та низки інших фундаментальних задач сучасного дискурсу вищої освіти залежить, наскільки якісно українська молодь та вітчизняна освітня традиція зможуть інтегруватись у глобальний контекст.

Сучасна філософія освіти сповнена усвідомленням необхідності переорієнтації освіти на створення мов для культивування в ній принципів інноваційного мислення суб'єктів освіти, забезпечення студентів здатністю адекватно сприймати стрімкі зміни в академічному середовищі та предметній галузі, вміти не тільки адаптуватись до нових умов, але й виступати в них в ролі активного учасника. В контексті нашого дослідження, відстоюється позиція, що сучасний студент повинен мати

розвинені здібності до гнучкого сприйняття академічного середовища, особливо коли мова йде про поширення практики академічної мобільності, коли студент отримуватиме досвід засвоєння альтернативних підходів, досвіду інших наукових традицій, культури в цілому, долаючи мовні та інші бар'єри. Ми висуваємо тезу, що флексибельне (гнучке) мислення стає однією із головних засад педагогічної комунікації в цілому, та в процесах академічної мобільності зокрема.

Сучасний світ потребує щоб студенти були здатні піднятися над рівнем репродукції ідей інших до рівня створення власних ідей, керуючись розвиненими навичками творчого, гнучкого, критичного мислення, за допомогою яких би долалися застійні явища, а мисленнєвий процес носив би нелінійний характер. Ми виходимо із розуміння гнучкості мислення в якості форми реакції на зміни зовнішнього та внутрішнього характеру, які виникають в умовах соціальної, економічної та інших форм нестабільності, високої динаміки змін, що відбуваються в добу становлення глобалізаційного суспільства. Сучасний фахівець, з одного боку, повинен бути високоосвіченою – бути носієм високого рівня професійних знань, які він здатен оновлювати протягом життя; з іншого боку, бути людиною, що здатна до ефективних дій в умовах, що носять інноваційний характер, мати здатність успішного прогнозування та інтерпретування в цих умовах. Тип інноваційного суспільства, що формується, призводить до прискорення темпів розвитку, різкої зміни ціннісних орієнтацій в культурі, порушенням принципу додатковості між традиціями як способу збереження соціокультурного досвіду та інноваціями, спрямованими виключно на творчість та досягнення нових результатів, отже глобалізація надає сучасній соціокультурній ситуації сильну нелінійність [1, 203].

На користь обраного нами підходу щодо розуміння ролі гнучкого мислення в освітній практиці, І.Предборська пише наступне: «Моделлю особистості в новій парадигмі освіти має стати інноваційна людина. Вона розглядає оточуючий світ не як сталу, гармонійну структуру, до якої потрібно пристосуватися, а як сферу пізнавальної та практичної невизначеності, яку потрібно редукувати як послідовність різноманітних труднощів, які необхідно подолати. Винахідливість стає архетипом діяльності для інноваційної людини, а провідною метою навчання – формування в неї власної дослідницької позиції, тобто значення набуває процес переходу в освітній діяльності від школи пам'яті до інституту роботи з мисленням» [6, 23]. Ми поділяємо цей підхід, роблячи наголос, що гнучкість мислення, заснована на нелінійних підходах, є надзвичайно важливою не тільки в освіті, але й в якості певної життєвої установки для якісної інкорпорації особистості в сучасний контекст. Цей тип мислення допомагає студентам не тільки вибірково та усвідомлено вибудовувати своє академічну діяльність, але й в повсякденному житті допомагає протистояти масовим інформаційним потокам на кшталт масмедіа та Інтернету, роблячи засвоєння інформації процесом більш свідомим та селективним.

За думкою Е.Данску (E.Danscu), вимоги до навчального середовища, орієнтованого на розкриття потенціалу кожного студента, можуть бути визначені наступним чином: в навчанні поважається право бути відмінним; особистий потенціал повинен розвиватись на максимально можливому рівні; забезпечення рівності шансів в освіті передбачає розуміння та повагу природних та отриманих відмінностей; забезпечення в навчальних закладах умов для студентських потреб, можливостей, проблем та сфери інтересів у відповідності до підходу «освіта для всіх, освіта для кожного з нас» [10, 925].

Дж.Форрестер (J.Forrester) зауважує, що в сучасних умовах освіта повинна намагатись поєднати підходи критичного (аналітичного) мислення та творчі (інтуїтивні) його форми, адже їхнє поєднання є природним для цілісного мислення, а станом на сьогодні цей підхід легітимізується через економічні виміри – ринок праці чекає на особистостей, які мають знання та здатні до адаптації, отже першочерговим обов'язком освіти стає формування гнучкості мислення поряд із підвищення стандартів освіти [11, 102]. Щодо становлення парадигми нелінійного мислення в освіті, О.Уваркіна зазначає наступне: «Звертаючись до досвіду західного інформаційного суспільства з його усталеними формами освіти, необхідно відзначити, що сучасна системна освіта також відійшла від класичних (картезіанських) лінійних схем, відмовившись від ідеї універсалізму та енциклопедизму освіти на всіх її рівнях» [5, 212].

В оточуючій нас сьогодні дійсності події розгортаються не у відповідності до лінійної моделі, а отже втрачає продуктивність звичний підхід із виділенням компонентів складної структури із їхнім подальшим покроковим аналізом, властиві одновимірному (лінійному) мисленню. Цікавою з цього приводу є наступна теза: «Однією із найбільш характерних рис мислення є його лінійність... Спрощене, схематичне розуміння у відносно стабільних ситуаціях дозволяє передбачити передбачити далекі події. Але коли реальність стає динамічною, складною, проста екстраполяція історичних тенденцій призводить до хибних умовиводів. Лінійне мислення перешкоджає вирішенню глобальних проблем, що стоять перед людством. Сучасна мінлива реальність потребує імовірнісного мислення» [6, 15].

П.Фрейре зазначав, що правильному мисленню притаманна готовність до ризику, свідомо, проте обережна відкритість до нового, яке не можна відкинути лише тому, що це – нове, як і не можна відкинути старе лише тому, що хронологічно воно вже не нове: старе здатне залишатись новим, якщо воно відкрите в часі для оригінальних і новаторських інтуїції та натхнення [7, 53].

Флексибільність є стрижневою психічною якістю мобільності особистості, яка виражається у здатності коригувати зміст та процес діяльності у відповідності до проблемної ситуації, проявляє себе у толерантності по відношенню до невизначенності життєвих ситуацій та протиставляється ригідності, яка символізує нездатність та несприйняття нововведень. Флексибільність, за думкою А.Біглана (A. Biglan), дозволяє особистості більш контактувати із оточуючою її дійсністю та свідомо змінюватись у відповідності до змін або ж, навпаки, вміти зберегти засади своєї діяльності перед обличчям змін [9, 16]. У обох випадках, запропонованих А.Бігланом, мова йде про якісне включення у нестандартну ситуацію та свідоме прийняття рішення за результатом її аналізу.

Протилежністю флексибільного мислення вважається так зване ригідне мислення. Етимологія слова «ригідність» (походить від латинського *rigidus* – твердий) виражає неготовність до змін програми дії відповідно до ситуаційних вимог, під нею ж розуміється схильність до неадекватних дій та сприйняття, або ж нездатність змінити дії або відносини, коли цього вимагають суб'єктивні обставини.

Відмова від лінійності в освіті передбачає відмову від знання в стилі «*prêt-à-porter*», тобто «готового» знання: навпаки, завданням суб'єктів освітнього процесу стає пошук знання – сумісне його творення й народження, коли йдеться про їхню участь у знанні, коли ми можемо говорити й про перевідкриття для себе відомих істин, у тому числі, про дестереотипізацію, розвиток нових підходів в освіті [4, 278]. Отже, ми можемо говорити про флексибільність мислення в якості психологічної характеристики особистості, що актуалізується в широкому спектрі життєвих ситуацій, наголошуючи на необхідності створення педагогічних умов для розвитку цієї специфічної властивості, що дозволяла б студентам зустрічати нові життєві та академічні виклики не вступаючи у конфлікт із власними цінностями та діючи відповідно до них.

Щодо педагогічних умов, які б сприяли розвиткові даної риси мислення, слід звернути увагу на роль вчителя в даних процесах. П.Фрейре наголошував на необхідності поширення практик так званої «проблематизуючої» освіти, сутність якої полягає в створенні вчителем разом з учнями умов на засадах діалогу, у яких сумісно здійснюються пошуки й народження знань, а результатом такого навчання має стати розвиток усвідомленості – критичної свідомості як важливої передумови становлення вільної особистості [4, 281]. Вчитель повинен усвідомлювати необхідність розкриття потенціалу флексибільності у студентів, максимально реалізуючи потенціал діалогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії із студентами, враховуючи особливості кожного з них та прагнучи становленню їхнього мислення у його тісному зв'язку із нелінійним соціальним контекстом. Введення до контексту педагогічного процесу розуміння викладачем загального рівня розвитку інтелекту студентів, а особливо прийняття до уваги його творчої складової, дозволить викладачам реалізовувати освітній процес на користь розвитку інтелектуальних здібностей студентів. Дійсно, диференційовані, особистісно співмірні із кожним студентом здатні підвищити мотиваційну складову процесу навчання та підвищити глибину комунікації між викладачем та студентом.

В нашому дослідженні ми хотіли звернути увагу на важливість зазначених підходів для процесів академічної мобільності. Глосарій термінів Болонського процесу визначає академічну мобільність у вигляді ключового принципу формування Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору, який передбачає багатогранні можливості для вільного переміщення європейських студентів, викладачів та дослідників в цих просторах з метою акумулювання на особистісному рівні академічного та загальнокультурного потенціалу розвитку національних систем вищої освіти та збільшення їхнього внеску в соціально-економічний розвиток своїх країн [2, 56-57]. Ми ставимо перед собою завдання розкрити те, яку роль флексибільне мислення має для навчання та існування в цілому у напружених умовах іншої культури, іншого академічного середовища.

На нашу думку, академічна мобільність в науці, здебільшого, розуміється в контексті дотримання формальних ознак – перетин кордонів, строки, кредитно-трансферна складова академічної мобільності тощо. Проте, дуже рідко питання трансформації особистості в процесах академічної мобільності постає предметом аналізу. Ми хотіли б зауважити, що негнучке мислення в умовах іншого культурного середовища та академічної комунікації здатне спричинити кризові явища особистості, зокрема, її маргіналізацію, та не дає змоги студентові вийти на новий рівень як академічних знань та навичок, але й загальної культурної розвиненості. В умовах академічної мобільності студент повинен вміти бути відкритим до нового, оновлювати свої світоглядні горизонти, налагоджувати плідну комунікацію на засадах толерантного мислення. Важлива роль при цьому має бути відведена викладачу, який повинен створювати умови для реалізації студентом у таких незвичних умовах своїх здібностей: в освіті студентів необхідно враховувати їхні індивідуально-психологічні особливості, зокрема, специфіку когнітивної сфери, визначаючи мету занять на реалізуючи її виходячи із інтересів студентів, долаючи особисті труднощі кожного [3, 89].

Окрім педагогічного контексту процесів академічної мобільності, хотіли б зупинитись на питаннях міжкультурної комунікації, адже їхнє протікання також вимагає від особистості актуалізації флексибільного мислення. В.Чистохвалов та В.Філіпов стверджують, що академічна мобільність студентів є надзвичайно важливим для особистого зростання та професійного розвитку процесом, адже

кожен його учасник зустрічається із необхідністю вирішення життєвих ситуацій та їхнього одночасного аналізу з позицій власної та «чужої» культури [8, 15].

Діалог, що вибудовує студент в іншому культурному, етнічному, мовному середовищі, вимагає актуалізації толерантних світоглядних настанов, які також, в свою чергу, ґрунтуються на засадах гнучкості та відкритості. Ми говоримо про свідому актуалізацію толерантного мислення, адже толерантність нами сприймається як активна життєва позиція протилежна поблажливому ставленню до Іншого. Розуміння Іншого є результатом внутрішніх перемовин між внутрішнім контекстом (те, як ми бачимо проблему своїми очима), та зовнішнім контекстом (те, як бачать проблему інші): в залежності від ступеня гнучкості мислення ми здатні або сприйняти Іншого, або хоча б розпочати діалог, або ж навіть не вступити у цей діалог. Отже, слід наголосити на потенціалі мультикультуральної освіти, яка б готувала будь-якого студента до подальшого існування в умовах інтегративного суспільства, сповненого комунікації із представниками інших культур, носіями інших цінностей тощо в житті незалежно від перспектив їхнього включення в процеси академічних обмінів. Мультикультуралізм як теорія та практика толерантного співіснування багатьох культур має потужний потенціал у багатьох сферах, проте особливу цінність він має в освітній діяльності: завдяки ньому долаються упередження щодо нерівності та ідеї дискримінації, а викладачі та студенти перетворюються на провідників соціальних та світоглядних змін через популяризацію ідей рівності, відкритості та толерантного ставлення, які, в свою чергу, стають можливими завдяки культивуванню флексибільного мислення.

Таким чином, в роботі нами розкритий потенціал флексибільного мислення як в освітніх процесах, коли гнучке мислення стає засадою інтеграції студентів у складну соціальну динаміку та процеси стрімкого оновлення знань. Також показано, що флексибільність є необхідною умовою успішного здійснення актів академічної мобільності. При цьому нами був розкритий потенціал флексибільного мислення не тільки при вирішенні задач оновлення знань та навичок у іншому академічному середовищі, але й показана необхідність пошуку засад міжкультурного діалогу на принципах гнучкості мислення та відкритості по відношенню до Іншого.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Астафьева О.Н. Эвристические возможности синергетики в исследовании современных социокультурных процессов : дисс. ... докт. филос. н. : 24.00.01 / Ольга Николаевна Астафьева. – Москва, 2002. – 371 с.
2. Болонский процесс: Глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / [под ред. В. И. Байденко и Н. А. Селезневой]. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 142 с.
3. Веденева Е.В. Особенности когнитивной сферы студентов с личностной беспомощностью и самостоятельностью, их влияние на успешность деятельности и роль в образовательном процессе / Е.В.Веденева // Вестник ЮУрГУ. – Томск: ЮУрГУ, 2012. – № 41 (300). – С.87-93. – (Серия «Образование. Педагогические науки»).
4. Предборська І. Гендерна освіта в русі: від теорії до практики [Електронний ресурс] / І. Предборська. – Режим доступу: <http://www.philosophy.ua/lib/25predborska-fo-1-6-2007.pdf>
5. Уваркіна О.В. Освітній потенціал нації : монографія / О. В. Уваркіна; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – 382 с.
6. Філософські абрисы сучасної освіти: монографія / [авт. кол.: Предборська І., Вишинська Г., Гайдєнко В., Гамрецька Г. та ін.]; за заг. ред. І.Предборської. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.
7. Фрейре П. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / П.Фрейре ; пер. з англ. О. Дем'янчук. – К. : КМ Академія, 2004. – 120с.
8. Чистохвалов В.Н. Состояние, тенденции и проблемы академической мобильности в Европейском пространстве высшего образования: учеб. пособие / В.Н. Чистохвалов, В.М. Филиппов. – М.: РУДН, 2008. – 162 с.
9. Biglan Anthony. Increasing psychological flexibility to influence cultural evolution / Anthony Biglan // Behavior and Social Issues. – 2009. – No.18. – P.15-24.
10. Danscu E. The teacher's personality within the Differentiated Pedagogy Procedia / E. Danscu. – Social and Behavioral Sciences. – 2013. – No.76. – P.922-926.
11. Forrester Julie C. Thinking Creatively; Thinking Critically / Julie C. Forrester // Asian Social Science. – 2008. – Vol.4. – No.5. – P.100-105.

#### CITED LITERATURE

1. Astafeva O.N. The heuristic capabilities of synergetics at the researches of social and cultural processes: diss. ... doct. phil. sc. : 24.00.01 / Olga Nikolaevana Astafeva. – Moscow, 2002. – 371 p. [in Russian].
2. The Bologna Process: Glossary (based on analysis of the experience of monitoring research) / [edited by V.I. Baidenko and N.A. Selezneva]. – Moscow: Research center of the problems of specialists training quality, 2009. – 142 p. [in Russian].
3. Vedeneva E.V. The features of cognitive sphere of the students with personal helplessness and independence, its' influence on success of activity and its' roles at educational process / E.V.Vedeneva // Bulletin of YuUrGU. – Tomsk: YuUrGU, 2012. – №41 (300). – P. 87-93. – (Series «Education. Pedagogical Sciences») [in Russian].
4. Predborska I. Gender education on the move: form theory to practice. – [Electronic resource] / I. Predborska. – Mode of access: <http://www.philosophy.ua/lib/25predborska-fo-1-6-2007.pdf>. [in Ukrainian].
5. Uvarkina O.V. Educational potential of nation: monograph / O.V. Uvarkina; Nat. ped. un-ty named by M.P. Dragomanov. – K.: Publish House of NPU named by M.P. Dragomanov, 2011. – 382 p. [in Ukrainian].
6. Philosophic outlines of the modern education: Monograph / [col. of authors: I. Predborska, G. Vyshinska, V. Gaidenko, G. Gamretska and others]; endorsed by I. Predborska. – Sumy: VTD «Universytetska knyha», 2006. – 226 p. [in Ukrainian].
7. Freire P. Pedagogy of freedom: ethics, democracy and civil courage / P.Freire; transl. by O. Demyanchuk. – Kyiv: Publishing House «KM Academy», 2004. – 120 p. [in Ukrainian].
8. Chistohvalov V.N. Conditions, tendencies and problems of academic mobility at European Higher Education Area: Study guide / V.N. Chistohvalov, V.M. Philippov. – Moscow: RUDN, 2008. – 162 p. [in Russian].
9. Biglan Anthony. Increasing psychological flexibility to influence cultural evolution / Anthony Biglan // Behavior and Social Issues. – 2009. – No.18. – P. 15-24.
10. Danscu E. The teacher's personality within the Differentiated Pedagogy Procedia / E. Danscu // Social and Behavioral Sciences. – 2013. – No.76. – P. 922-926.

УДК 378.147.227

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

**О.О. СУБІНА**

*В статті розкривається важлива роль соціальної компетентності у педагогічній діяльності та визначається особливий статус соціальної компетентності для викладачів гуманітарних спеціальностей; на підставі аналізу соціальних норм і соціальних функцій викладача дається визначення сутності поняття «соціальна компетентність викладача» та виділяються її основні складові; в контексті реалізації рівневої освіти аналізуються особливості формування соціальної компетентності на бакалаврському і магістерському рівнях підготовки.*

**Ключові слова:** соціальні норми, соціальні функції викладача, соціальна компетентність, компетентнісна модель підготовки викладачів гуманітарних спеціальностей.

Питання оптимальної реалізації людських стосунків, соціальної взаємодії, норм і принципів належного спілкування і взаємодії були актуальними стільки, скільки існує людство. Поняття доброти, моральності та порядності, були загально визнаними принципами належного способу життя стільки, скільки існує людство. Більш того, сьогодні, нарешті, суспільство все більше усвідомлює, що прогресивний розвиток держави полягає не в «індустріалізації та електрифікації країни», а, насамперед, в розвитку людської особистості, таких її рис, як людяність, порядність, чесність, відповідальність, довіра.

Ця тенденція покладена в основу змісту Педагогічної Конституції Європи, (2013), де вже в перших рядках зазначається, що «об'єднавчий процес, який розгортається на теренах Європи, потребує формування сучасного суб'єкта європейської життєдіяльності – людини, здатної до співіснування у полікультурному суспільстві у мирі й злагоді, за принципами гуманізму, милосердя, справедливості і свободи» [8, с. 9], а основними педагогічними цінностями визначено: толерантність, демократію, миролюбство, екологічну безпеку, права людини і солідарність, милосердя і совість, відповідальність [8, с. 4].

Такий підхід зумовлюється певною мірою і пріоритетами економічного розвитку, адже за визначенням провідних українських та іноземних науковців, які досліджували проблематику формування конкурентоздатного людського капіталу, зокрема Д. П. Богині, О. А. Грішинової, Л. М. Калашиникової, А. М. Колота, В. Л. Дазарева, Е. М. Лібанової, Л. М. Мітіної, О. В. Пірогової, С. І. Сотнікової, Р. А. Фатхутдіна та ін. основними вимогами до конкурентоспроможності фахівця в тій чи іншій професійній галузі визначають дві складові – особисті та фахові характеристики, а також наявність певних мотиваційно-вольових якостей, що орієнтують людину на постійний особистісний та професійний розвиток, самоактуалізацію й самореалізацію у професійній сфері та особистому житті.

Таким чином, щоб бути конкурентоздатним фахівцем необхідно не лише досконало володіти профільними фаховими компетентностями, а й вміти ефективно реалізувати соціальні дії, виконувати свої соціальні функції, забезпечувати нормальні соціальні стосунки, дотримуватися норм соціальної поведінки, – тобто володіти соціальною компетентністю.

На думку Р. Вундерера, і П. Дик [2] соціальна компетентність відіграє провідну роль скрізь, де люди зустрічаються, взаємодіють, співпрацюють один з одним (наприклад, в сім'ї, школі, на підприємстві, в суспільстві в цілому). Зокрема, у сфері праці вона вирішальним чином обумовлює успіх фахівців будь-яких професій. Нерідко брак соціальної компетентності (педантизм, невміння володіти собою, слабкий контакт з людьми, завищення вимог до інших людей, перенесення власної невірноваженості на оточуючих) спричиняють невдачі в особистому й професійному бутті. Таким чином, соціальна компетентність затребувана практично в усіх сферах соціальної активності, як в побутовому спілкуванні, так і в галузі трудових відносин.

В той же час, її дефіцит нині проявляється на самих різних рівнях суспільного життя. Свідченням тому є зростання громадянських конфліктів, випадків словесного і фізичного насильства, егоїстичної і неприйнятної поведінки. Окреслені проблеми знайшли своє відображення і в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки», де до основних «проблем, викликів та ризиків», що відбуваються в нашій державі, відносять:

«- відсутність цілісної системи виховання, фізичного, морального і духовного розвитку і соціалізації дітей та молоді;

- падіння суспільної моралі, що призвело до бездуховності, низької культури поведінки частини учнівської та студентської молоді» [7].

Все це підтверджує виняткову важливість пошуку нових форм і методів формування соціальної компетентності майбутніх викладачів і не лише через те, що педагог має ефективно спілкуватися і взаємодіяти зі своїми вихованцями, учнями, студентами, передаючи свій досвід та знання, але й через те, що основна функція педагога будь-якої спеціальності – формування всебічно розвиненої, соціально зрілої особистості, яка живе й працює відповідно до соціальних норм.

Водночас, зважаючи на те, що метою гуманітарної освіти є не тільки передача студенту сукупності знань, умінь і навичок у певній фаховій сфері, а й забезпечення набуття майбутніми фахівцями демократичних, морально-етичних цінностей, загальнокультурного світогляду, комунікативних здібностей, толерантності, здатності до емпатії, до саморозвитку, само актуалізації, – соціальна компетентність викладачів гуманітарних спеціальностей є не лише важливою ключовою мета-компетентністю, але й виступає визначальною професійно-орієнтованою складовою.

Статус гуманітарної освіти визначається її світоглядною орієнтованістю, функцією об'єднання знань із різних галузей науки в цілісну картину світу та формування певних позицій і цінностей особистості в найбільш важливих сферах життя: жива і нежива природа, суспільство, родина, людина, історія, культура і тощо. Гуманітарній освіті визначена функція соціалізації людини – освоєння сконцентрованих у гуманітарній освіті знань, які розкривають узагальнений і науково-осмислений соціальний досвід як людства в цілому, так і окремого суспільства й навіть окремих людей (історичні та літературні герої). У цьому контексті система гуманітарної освіти органічно поєднується з виховною роботою в закладах освіти та з процесом гуманітаризації.

Все це підтверджує важливість і актуальність дослідження структури та засобів формування соціальних компетентностей майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей.

Початок дослідження соціальної компетентності пов'язаний з роботами Р. Уайта (*White, R.*) і відноситься до 1950-х рр..XX ст. З точки зору Р. Уайта соціальна компетентність розглядається як певна здатність індивіда ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем. Ю. Габермас (*Habermas, Jürgen*) конкретизуючи дане поняття, підкреслює, що соціальна компетентність полягає в адекватності і ефективності вирішення різноманітних проблемних ситуацій, з до-рими стикається людина в соціумі.

У сучасній західній соціальній психології соціальна компетентність визначається, як здатність досягати власних цілей в процесі взаємодії з іншими, підтримуючи з ними хороші стосунки в будь-якій ситуації (К. Х. Рубін і Л. Роуз-Крэнор [10] Т. Кавел (*Cavell, T.*) пропонує трикомпонентну модель соціальної компетентності, що включає соціальні здібності; подання та досягнення. В якості критерію соціальної компетентності виділяється результативність міжособистісної взаємодії, соціального досягнення. У. Пфінгстен (*Pfingsten, W.*) і Р. Хінтч (*Hinch, R.*) визначають соціальну компетентність як систему когнітивних, емоційних і моторних способів поведінки, які зумовлюють довгострокові позитивні наслідки в конкретній соціальній ситуації. Соціальна компетентність включає в себе наявність розвиненої здатності знаходити компроміс між власними цілями самореалізації та цілями інших людей, що лежить в основі соціальної адаптації (*Zimmer, D.*).

Різні аспекти проблеми соціальної компетентності привертала увагу багатьох дослідників. Ученими досліджувались структура та зміст соціальної зрілості (О. Михайлов, В. Радул); професійна та комунікативна компетентності (І. Бех, С. Демченко, М. Елькін, С. Козак, А. Онкович та ін); соціально-психологічна компетентність (Л. Лепіхова); питання сутності, структури та змісту професійно-педагогічної компетентності висвітлюються в працях О. Євсюкова, Л. Карпової, В. Лозової, М. Лук'янової, А. Маркової, Т. Мельниченко, Т. Мітіної та інших учених, соціальна компетентність досліджувалася (М. Докторович, І. Єрмаковим, Л. Сохань, І. Яшук та ін.); соціальна компетентність дошкільників та молодших школярів (М. Гончарова-Горяньська та ін.), структура соціальної компетентності (В. Масленнікова).

У наукових роботах з психології, педагогіки, соціології та філософії досліджуються окремі аспекти, інтеграція яких дає ґрунтовне уявлення про соціальну компетентність особистості: соціалізація особистості (Т. Алексеєнко, А. Капська, І. Кон, А. Мудрик); соціальне становлення особистості (К. Абульханова-Славська, О. Карпенко, Є. Нікуліна); соціальна ідентичність (Н. Іванова, Ю. Тюменева); соціальна адаптація (О. Литовченко, Т. Ушакова); соціальна впевненість та самостійність (М. Безруких, Д. Єгоров); соціальна активність (З. Кенесаріна, О. Киричук, Н. Михайленко, Н. Пономарчук); відповідальність (І. Дем'янова, Т. Шишова, В. Радул); самовизначення (І. Зверєва, А. Мудрик, О. Щербініна); саморегуляція (А. Литко, О. Ядов); ціннісні орієнтації (К. Журба, В. Костів, О. Сухомлинська).

Соціальна компетентність, незважаючи на її високу значимість в економіці і суспільстві, інтерпретується дуже по-різному, у зв'язку з чим поки не має загально визнаного визначення.

Метою даної статті є формулювання авторського визначення поняття соціальна компетентність в розрізі педагогічної освіти викладачів гуманітарних спеціальностей, а також розкриття особливостей формування соціальної компетентності на магістерському рівні підготовки. В плані вирішення поставленої мети планується провести теоретичний аналіз понять соціальні функції викладача та

соціальні норми, розкрити сутність компетентної моделі професійної підготовки майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей і, відповідно, магістерської гуманітарної освіти.

*Соціальна функція*, за визначенням, наведеним у «Соціологічній енциклопедії» – це відношення двох соціальних об'єктів, за якого зміни одного з них супроводжують зміни іншого об'єкта. У соціальних науках під функціями розуміються деякі стійкі характеристики об'єкта, сукупність яких дає загальне уявлення про місце того чи іншого об'єкта або процесу в походженні, існуванні, розвитку глобального цілого, а також про взаємозв'язок і залежності його складових [5].

Кожна людина виконує певні соціальні функції, як своєрідне доручення на виконання спеціалізованого роду занять в даній соціальній взаємодії в рамках суспільного поділу праці.

На думку Косолапова М.О. соціальна функція визначається як види діяльності і робота, що повинні реалізовуватись, щоб суспільство, політичний процес та їх компоненти функціонували нормально і стабільно [3, с.106].

Щодо соціальної функції викладача, то роль педагога у прогресивному розвитку суспільства надзвичайно важлива хоча б тому, що він виховує молодь, формує покоління, яке продовжить справу старших, але вже на більш високому рівні розвитку суспільства. Тому певною мірою можна стверджувати, що педагог формує майбутнє суспільства, майбутнє його науки і культури. Виходячи з чого, соціальні функції педагога конкретизуються в його професійних функціях. Професійні функції педагога - це функції, що мають безпосереднє відношення до його навчально-виховної діяльності. Вони реалізуються у відносинах з учнями/студентами (вихованцями) та їх батьками, колегами (викладачами) і адміністрацією навчального закладу, управління освіти, представниками громадськості та іншими освітніми закладами.

Коротка характеристика професійних функцій педагога в різних видах педагогічної діяльності може бути представлена наступним чином:

1. Навчальна функція є основною. Навчання як розділ навчального процесу належить до сфери діяльності професійного педагога. Навчаючи, педагог розвиває в учня, студента головним чином інтелектуальні та пізнавальні здібності, а також формує у нього моральну і правову свідомість, естетичні почуття, екологічну культуру, працьовитість, духовний світ.

2. Виховна функція є постійна за часом, неперервна як процес і сама широка за охопленням. Вона ніколи не припиняється, відноситься до всіх вікових груп людей. Саме завдяки вихованню відбувається цілеспрямоване формування і розвиток різнобічно і гармонійно розвиненої особистості.

3. Комунікативна функція. Педагогічна діяльність немислима без спілкування. Саме завдяки спілкуванню, в процесі спілкування педагог впливає на вихованців, координує свої дії з діями колег, батьків учнів, веде всю навчально-виховну роботу.

4. Організаторська функція. Професійний педагог має справу з різними групами учнів, вихованців, студентів, колегами, батьками учнів, з громадськістю. Йому доводиться погоджувати з ними дії різного характеру, він має знайти місце кожному учаснику педагогічної взаємодії, щоб його здібності найкращим чином проявилися.

5. Коригувальна функція пов'язана з тим, що педагог постійно відстежує, діагностує хід навчально-виховного процесу, оцінює проміжні результати. По ходу роботи йому доводиться вносити корективи у свої дії та дії вихованців. Якщо навчально-виховний процес не коригувати, його результат може виявитися непередбачуваним.

6. Інноваційна функція (*від лат innovatio* – новація задля розвитку), виступає одним з неодмінних компонентів педагогічної діяльності, що органічно пов'язана з усіма попередніми. Інноваційна діяльність - творчий, дослідницький вид педагогічної діяльності, завдяки якому розвивається педагогічна наука. Педагог повинен завжди бути не тільки дослідником, а й новатором, не тільки творчо застосовувати відомі педагогічні методики й технології, а й намагатися самостійно їх виводити - із власної педагогічної практики.

У педагогіці і психології є й інші судження про професійні функції (і відповідні педагогічні компетентності) викладачів [4; 9; 6; 1].

Щодо сутності *соціальних норм*, в межах яких має діяти викладач, то в загальному розумінні – це загальні правила і зразки поведінки, що склалися в суспільстві в результаті тривалої практичної діяльності людей, в ході якої були вироблені оптимальні стандарти і моделі правильної поведінки [11].

Соціальні норми визначають, що має робити людина, як вона повинна це робити, нарешті, якою вона має бути. У якості складних специфічних і самостійних видів соціальних норм, що представляють основні норми поведінки, основні фактори єдності суспільства, зазвичай, виділяють норми моралі і права.

Таким чином, визначивши зміст понять «соціальні дії», «соціальні функції» і, зокрема, «соціальні функції педагога», а також – «соціальні норми» можна визначити сутність поняття *соціальна компетентність* в загальному широкому розумінні – як *компетентність, що дозволяє людині ефективно реалізувати свої соціальні функції в межах визначених суспільством соціальних норм*. У



визначена як *здатність особи ефективно взаємодіяти з іншими людьми для вирішення професійних і особистих питань*.

В той же час, на підставі проведеного аналізу, на думку автора, до основних складових соціальної компетентності викладача мають входити: 1) самоідентичність; 2) щирість; 3) комунікативні здібності; 4) здатність до емпатії; 5) ерудиція; 6) педагогічний такт; 7) толерантність.

Всі ці якості повинні ґрунтуватися на соціальних нормах, соціальних функціях викладача гуманітарних спеціальностей та акмеологічному спрямуванні особистості.

Визначені в дослідженні структурні складові соціальної компетентності мають формуватися в процесі підготовки викладачів гуманітарних спеціальностей як на бакалаврському, так і на магістерському рівнях шляхом створення необхідних педагогічних умов і застосування відповідних засобів щодо їх формування з урахуванням особливостей і нормативних вимог фахової підготовки бакалаврів і магістрів.

Побудування компетентнісної моделі підготовки викладачів гуманітарної спеціальності має ґрунтуватися на основних нормативних документах нашої держави (Законі України про вищу освіту, Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, Кваліфікаційних характеристиках професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів тощо), рекомендаціях Європейського освітнього товариства, вимогах ринку праці, які мають відобразитися в галузевих стандартах галузі знань 0203 «Гуманітарні науки», загальноосвітніх тенденціях реалізації гуманітарної освіти тощо.

Аналіз наведених вище джерел дозволив визначити, що компетентнісну модель викладача гуманітарних дисциплін можна представити як поєднання трьох основних складових його фахової діяльності: I - соціальної компетентності, яка є основою професійної діяльності викладача; II - педагогічної компетентності, яка визначає психолого-педагогічну грамотність викладача; III - предметної компетентності, яка визначається певним профільним спрямуванням.

Порівнюючи результати навчання випускників бакалаврських і магістерських програм можна зробити висновок про те, що *бакалаврський рівень освіти формує* фундаментальні базові компетентності в тій чи іншій науковій галузі, в той час як *магістерські програми орієнтовані* на поглиблений рівень фахової підготовки та формування інноваційних аналітичних і дослідницьких здібностей, на мотивацію до особистісного і професійного розвитку.

Щодо формування *соціальної компетентності студентів*, то тут можна стверджувати, що на *бакалаврському рівні* підготовки мають *формуватися базові знання і розуміння* тих людських якостей, які є складовими соціальної компетентності викладача гуманітарних спеціальностей і які логічно пов'язані між собою своєю людинознавчою орієнтацією. В період практичної підготовки на базі набутих теоретичних знань мають бути сформовані професійні здібності й навички достатні для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю.

Формування *соціальної компетентності на магістерському рівні* підготовки передбачає переосмислення студентом набутих на бакалаврському рівні знань через опанування дисциплін, які забезпечують цілісне світоглядне бачення та дозволяють зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки розвитку суспільства та окремої особистості. Таке завдання мають виконувати курси з філософії освіти, освітньої політики, психології культури, методології психолого-педагогічних досліджень, психологічних тренінгів, тренінгів із самопізнання тощо.

Це пов'язано, в першу чергу, з наступністю фахової підготовки, а також, певною мірою, – з віковими особливостями розвитку особистості студента. Так опанування бакалаврських програм, як правило, припадає на період 17-20 років, що є періодом юності. Час навчання на магістерських програмах, який зазвичай починається після 21 року, є початковою ланкою в ланцюзі зрілих віків. В цей час основна маса студентів завершує фазу юності і переходить в період дорослості, коли завершується формування основних біологічних і особистісних властивостей і якостей. Урахування цього фактора має бути покладене в основу формування структурно-логічних схем реалізації професійної освіти.

В період навчання у студентів дозрівають когнітивні і особистісні передумови світогляду. І від того як буде протікати цей процес, залежить те, наскільки світогляд буде правильно і глибоко відображати об'єктивний світ, буде істинним або хибним, науковим чи релігійним, матеріалістичним чи ідеалістичним, прогресивним або реакційним, оптимістичним або песимістичним, наскільки особистість зможе визначити свою соціальну орієнтацію. В ході загальноосвітньої, психолого-педагогічної та фахової підготовки у студентів гуманітарних спеціальностей має відбутися самовизначення через спроби розібратися в навколишньому світі і в самому собі, здійснення пошуку сенсу життя взагалі і свого життя, зокрема. В результаті чого має сформуватися не тільки переконання і погляди, а й світогляд – розуміння світу в цілому, система переконань, що виражають ставлення людини до світу і її головні ціннісні орієнтації.

Професія педагога, вчителя, викладача стає все більш складною, що передбачає нові завдання, поведінкові парадигми, мотивації, погляди й установки. Тому підготовка педагогічних кадрів повинна являти собою зв'язну комбіновану систему накопичення академічного та практичного досвіду, яка

починається з отримання педагогічної освіти та триває протягом усієї професійної кар'єри. Професійний педагог і після випуску з вишу повинен здобувати нові компетентності, яких вимагають інновації в практиці, так як політичні, соціальні та економічні зміни сьогодні є надзвичайно динамічними й можуть породжувати різні процеси, серед яких особливо важливі гуманітарні. Від того як викладач буде виконувати свою важливу соціальну місію на пряму залежить майбутнє нашої держави, соціальні цінності, яким навчить педагог підростаюче покоління будуть визначальними чинниками майбутнього людського добробуту.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования: избр. пед. соч. / П.Ф. Каптерев. - М.: Педагогика, 1982. - С.270-652.
2. Ключевая роль социальной компетенции в концепции сопредпринимательства / Р. Вундерер, П. Дик // Проблемы теории и практики управления: Международный журнал. - 09/2003. - N5. - С.105-110.
3. Косолапов, Н. А. Социальная психология и международные отношения / Н.А. Косолапов. - М.: Наука, 1983.
4. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей / Н.В. Кузьмина.— Л., 1961.—98 с.
5. Малиновський В. Я. Державне управління: навч. посіб. / В. Я. Малиновський.- Вид. 2-ге, доп. та перероб. - К.: Атіка, 2003. - 576 с.
6. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / [под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской]. - М.: Педагогика, 1990. - 104 с.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс] // Сайт «Законодавство України». - Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf> - Назва з екрана.
8. Педагогічна конституція Європи [Електронний ресурс]. (Чинна 2013–05–25). - Франкфурт. - 2013 // Сайт «Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи» - Режим доступу: <http://www.arpue.org/index.php/ru/publykatsyy/pedagogicheskaya-konstitutsiya-evropy/141-pedahohichna-konstytutsiia-yevropy-1>. - Назва з екрана.
9. Практикум по возрастной и педагогической психологии: учеб. пособие [для студентов пед. ин-тов] / [А. А. Алексеев, И. А. Архипова, В. Н. Бабий и др.]; под ред. А. И. Щербакова. - М.: Просвещение, 1987. - 255 с.
10. Рубин К. Х. Решение межличностной проблемы и социальная компетентность в поведении детей / К. Х. Рубин, Л. Роуз-Крэнор // Межличностное общение / [сост. и общ. ред. Н. В. Казариновой, В. М. Погольши]. - СПб. - 2001.
11. Социология: Энциклопедия / [сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко]. - Мн.: Книжный Дом. - 2003.— 1312 с.

#### CITED LITERATURE

1. Kapterev P.F. (1982), Didactic essays. Educational theory / P.F. Kapterev // Favs. ped. op. - M.: Pedagogy. - P. 270-652. [in Russian]
2. The key role of social competence in the concept co-entrepreneurship / R. Vunderer, P. Dick // Theory and Practice of Management: An International Journal. - 09/2003. - N5. - Pp. 105-110. [in Russian]
3. Kosolapov N.A. (1983), Social psychology and international relations / N.A. Kosolapov. - M.: Nauka. [in Russian]
4. Kuzmina N.V. (1961), Formation of pedagogical skills / N.V. Kuzmina. - L. - 98 p. [in Russian]
5. Malinov V.Y. (2003), Public administration: tutorial / V.Y. Malinov. - 2-nd edition, rev. and supplemented. - Kyiv: Atika. - 576 p. [in Ukrainian]
6. Thinking Teacher: Personal tools and conceptual apparatus / [ed. Y.N. Kulyutkina, G.S. Suhobskoy]. - Moscow: Pedagogy, 1990. - 104 p. [in Russian]
7. National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012-2021 [Electronic resource] // Site «Law of Ukraine». - Mode of access: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf> - The name of the screen. [in Ukrainian]
8. Educational constitution of Europe [Electronic resource]. - Frankfurt. - 2013 // Site «Teachers Association of Rectors of universities in Europe». - Mode of access: <http://www.arpue.org/index.php/ru/publykatsyy/pedagogicheskaya-konstitutsiya-evropy/141-peda-hohichna-konstytutsiia-yevropy-1> - The name of the screen. [in Russian]
9. Workshop on developmental and educational Psychology. Textbook. aid for students ped. inst. / A. A. Alekseev, I.A. Arkhipov, V.N. Babiy; [ed. A.M. Scherbakov]: Education, 1987. - 255 p. [in Russian]
10. Rubin K.H. Solution of interpersonal problems and social competence in children's behavior / K.H. Rubin, L. Rose-Kresnor // Interpersonal communication / [compiler and general editor N.V. Kazarynovoy, V.M. Pohlshy]. - St. Petersburg. - 2001. [in Russian]
11. Sociology: Encyclopedia / [compiler A.A. Hrytsanov, V.L. Abushenko, G.M. Evelkyn, G.N. Sokolov, A.V. Tereshchenko]. - Mн.: Knyzhnyy Dom, 2003. - 1312 p. [in Russian]

УДК 378:80(091)

## МОЖЛИВОСТІ ТВОРЧОГО ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ВИВЧЕННЯ ФОЛЬКЛОРИСТИКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

**М. П. ВОВК**

*У статті проаналізовано можливості творчого використання історико-педагогічного досвіду вивчення фольклористики у класичних університетах України у процесі професійної підготовки майбутніх філологів. Представлено зміст і структуру авторського елективного спецкурсу «Фольклористика у класичних університетах України: історико-педагогічний аспект» для магістрантів філологічних факультетів вищих навчальних закладів, охарактеризовано його значення для формування фольклористичної компетентності майбутнього філолога.*

*Ключові слова.* Фольклористика, історико-педагогічний досвід, класичний університет, фольклористична компетентність, професійна підготовка, майбутній філолог.

**Постановка проблеми.** У контексті тенденцій розвитку української фольклористики на початку ХХІ ст. особливе соціокультурне значення має фундаментальна та інноваційна підготовка майбутніх

філологів як творчих, науково активних, інтелектуально ерудованих, аксіологічно спрямованих, конкурентоспроможних особистостей. Майбутні фахівці, зорієнтовані на активну фольклористичну (наукову чи педагогічну) діяльність протягом життя, повинні розвиватись на основі синтезу наукових та освітніх традицій та інноваційних тенденцій, поширених у науці та освіті зарубіжжя. Тому актуальною проблемою є актуалізація історико-педагогічного досвіду вивчення фольклористики у класичних університетах у процесі їх професійної підготовки, що сприяє збереженню наукових засад, освітніх традицій та їх ретрансляції у професійній педагогічній діяльності, аналітичній роботі у процесі майбутньої науково-фольклористичної діяльності.

У сучасних дослідженнях проблема історико-педагогічного досвіду вивчення фольклористики у класичних університетах України, аналізу фольклористичної спадщини викладачів-фольклористів аналізувалась у працях Г. Александрової [1], М. Дмитренка [4], Р. Кирчіва [5], Г. Дем'яна [3], В. Короткого [6], В. Пасічник [7] та ін.). Окремі навчально-методичні видання присвячені питанням висвітлення наукового та освітнього досвіду вивчення фольклористики у класичних університетах (Я. Гарасим [2], Л. Підгорна [8] та ін.). Однак у процесі фольклористичної підготовки майбутніх філологів, фольклористів недостатня увага приділяється проблемам історії фольклористики, специфіці змісту, методів і форм вивчення фольклористики класичних університетах на українських теренах, аналізу досягнень викладачів у становлення науково-фольклористичних шкіл, традицій освітньої практики.

**Мета статті** – проаналізувати можливості творчого використання історико-педагогічного досвіду вивчення фольклористики у класичних університетах України у процесі фольклористичної підготовки майбутніх філологів.

**Завдання.** Представити зміст і структуру авторського елективного спецкурсу «Фольклористика у класичних університетах України: історико-педагогічний аспект» для магістрантів філологічних факультетів вищих навчальних закладів, проаналізувати його значення для формування фольклористичної компетентності майбутнього філолога.

**Виклад основного матеріалу.** Методологічною основою впровадження спецкурсу у фольклористичну підготовку майбутніх філологів, фольклористів слугували науково-педагогічні підходи: компетентнісний, культурологічний, полікультурний, акмеологічний, аксіологічний, діяльнісний, інтегративний.

Метою вивчення спецкурсу «Фольклористика у класичних університетах України: історико-педагогічний аспект» є розвиток фольклористичної компетентності майбутнього філолога у контексті аналізу тенденцій і специфіки вивчення фольклористики у класичних університетах України протягом XIX – на початку XXI ст.

Завданнями вивчення спецкурсу є: виявити соціально-історичні, культурні чинники становлення фольклористики як науково-освітньої галузі; дослідити основні тенденції становлення системи фольклористичної підготовки в історичній ретроспективі у контексті відповідних соціокультурних умов; обґрунтувати періодизацію становлення фольклористики у контексті класичної університетської освіти; сформувати мотивацію, уміння і навички майбутніх філологів у дослідженні історії фольклористики у класичних університетах України; з'ясувати внесок викладачів-фольклористів у становлення української фольклористики як науково-освітньої галузі; визначити педагогічний потенціал фольклористики в культурно-історичному розвитку університетської освіти.

У результаті вивчення спецкурсу майбутні вчителі-філологи повинні знати: основні поняття спецкурсу: «фольклористика», «фольклор», «народна словесність», «усна народна творчість», «фольклористична підготовка», «науково-фольклористична школа», «фольклористична діяльність», «фольклористична практика», «постфольклор»; витоки становлення фольклористики як науково-освітньої галузі у VII – першій половині XIX ст.; історико-культурні чинники вивчення фольклористики у класичних університетах України протягом другої половини XIX – у перше десятиліття XXI ст.); значення найвідоміших громадських організацій, товариств, фольклорно-етнографічних праць, періодики у розвитку української фольклористики; специфіку змісту вивчення фольклористики, ефективність застосування методів і форм до засвоєння фольклористичної інформації у класичних університетах України; провідні тенденції розвитку фольклористичної галузі в Україні і зарубіжжі.

У результаті вивчення спецкурсу майбутні філологи повинні вміти: аналізувати культурно-історичні, соціальні чинники становлення фольклористики згідно з розробленою періодизацією; об'єктивно характеризувати наукові засади та досягнення освітньої практики вивчення фольклористики у класичних університетах України відповідно до основних періодів її розвитку; визначати особливості відбору і структурування змісту дисциплін, у які включено фольклористичний компонент, характеризувати провідні методи і форми вивчення фольклористики згідно з періодизацією; проводити самостійні науково-пошукові дослідження щодо внеску фольклористів-педагогів у становлення фольклористичної науково-освітньої галузі; визначати тенденції вивчення фольклористики в умовах класичних університетів; здійснювати порівняльний аналіз наукових досягнень та специфіки змісту

вивчення фольклористики в університетах України та зарубіжжя; здійснювати реферування науково-фольклористичних праць, пошук джерелознавчих матеріалів з проблемних питань спецкурсу.

Спецкурс складається з трьох змістових модулів: Модуль 1. Фольклористика в системі професійної підготовки філолога; Модуль 2. Витоки становлення української фольклористики як науково-освітньої галузі (києво-руський період – XIX ст.); Модуль 3. Розвиток фольклористики у класичних університетах України (XX – перше десятиліття XXI ст.).

**Зміст модуля 1 «Фольклористика в системі професійної підготовки філолога»** спрямовується на вивчення сучасних проблем української і зарубіжної фольклористики, визначення її пріоритетних напрямів з позиції інтегрованості. Модуль включає лекційні і практичні заняття. Лекції проводяться з тем «Стан і проблеми вивчення фольклористики в сучасному освітньому просторі», «Фольклористична підготовка філолога в сучасних соціокультурних умовах», у процесі яких акцентується на теоретичному обґрунтуванні дефініцій «фольклор», «фольклористика», «постфольклор»; окреслюються витоки становлення і розвитку української фольклористики; визначаються тенденції вивчення фольклористики у класичних університетах України, проблеми змісту дисциплін фольклористичного циклу, напрямів діяльності фольклористичних університетських та академічних осередків.

Зміст практичного заняття модуля 1 з теми «Досвід вивчення фольклору в університетах зарубіжжя» включає такі питання, як: загальні тенденції вивчення фольклору в університетах зарубіжних країн; фольклорна традиція у контексті культурологічного, соціокультурного, функціонального дослідження зарубіжних учених та ретрансляція наукового досвіду в університетській практиці; характеристика наукових шкіл з фольклористики в університетських осередках Російської Федерації; напрями вивчення фольклористики в університетах Польщі; практика вивчення фольклору у культурологічному, антропологічному вимірах в університетах США і Канади; японська фольклористика як напрям екологічної антропології, осередки антропологічно-фольклористичних досліджень в Японії тощо.

Вивчення модуля сприяє виробленню умінь порівняльного аналізу теорій, концепцій, практичних результатів фольклористики у вітчизняному та зарубіжному контексті, розвитку аналітичних умінь у напрямі визначення пріоритетних проблем фольклористики в умовах університетської освіти та в академічних осередках.

Лекційні заняття модуля 2 «**Витоки становлення української фольклористики як науково-освітньої галузі (києво-руський період – XIX ст.)**» охоплюють такі теми, як: «Донауковий та науковий етапи вивчення усної народної творчості як передумова становлення фольклористики у класичних університетах України», «Соціально-політичні та культурні чинники вивчення народної словесності на українських теренах (друга половина XIX ст.)». У процесі лекцій акцентується увага на зародженні фольклористичних студій – на фіксаціях фольклорних записів в різних літературних, історичних, етнографічних пам'ятках, використанні фольклорних сюжетів, мотивів, зразків уснопоетичних творів в художніх творах; аналізуються перші праці, які засвідчили зародження науково-аналітичного етапу в історії фольклористики (останні десятиріччя XVIII – початок XIX ст.); з'ясовується роль першої кафедри руської (української) словесності у Львівському університеті (1848 р.); досліджуються соціально-культурні чинники вивчення народної словесності другої половини XIX ст. (вплив гуртків, товариств, педагогічні ресурси етнографічно-фольклористичних періодичних видань означеного періоду) тощо.

У процесі практичних занять з тем «Фольклор у вимірах освітньої діяльності навчальних закладів: історико-педагогічний екскурс», «Науково-фольклористична та педагогічна діяльність М. Максимовича у контексті становлення української університетської фольклористики», «Практика вивчення народної словесності у класичних університетах України другої половини XIX ст.» висвітлюються такі питання: фольклорні витоки народної педагогіки, фольклор як рушійний чинник впливу на духовний розвиток особистості, на формування її естетичної культури, морально-етичної світоглядної позиції у етнопедагогічній моделі виховання; педагогічний потенціал фольклорних текстів; вплив фольклору на формування патріотичної свідомості молоді у козацькій системі навчання і виховання молоді; роль фольклорного арсеналу культури та традиційної обрядовості у братських школах; уснопоетична народна творчість, обрядовість, народотрадиційне мистецтво в освітній практиці Києво-Могилянської академії як чинники формування національної еліти в європейським типом мислення; університети як центри фольклористичних студій в першій половині XIX ст.; загальні тенденції підготовки фахівців на історико-філологічних факультетах університетів та визначення фольклористичної складової у змісті їхньої підготовки; М. Максимович як основоположник вивчення фольклористики у класичних університетах України, вплив його науково-педагогічної діяльності на розвиток української фольклористики; характеристика змісту, форм і методів вивчення народної словесності у класичних університетах в західному та східному українських регіонах у другій половині XIX ст.

У результаті вивчення матеріалу модуля 2 майбутні філологи набувають знань про витоки становлення фольклористики, його збиральницького етапу, перших аналітичних розвідок з історії зародження фольклористики у класичних університетах; у них розвиваються уміння здійснювати пошук джерел щодо дослідження специфіки вивчення народної словесності в університетській практиці, характеризувати основні досягнення викладачів університетів першої половини XIX ст.; з'ясувати роль М. Максимовича у становленні української фольклористики; формуються пошукові уміння щодо характеристики культурно-історичних чинників зародження наукових шкіл та специфіки фольклористичної складової у змісті підготовки майбутніх філологів та істориків у класичних університетах другої половини XIX ст.

Матеріал модуля 3 «Розвиток фольклористики у класичних університетах України (XX – перше десятиліття XXI ст.)» передбачає лекційні заняття з тем: «Культурно-історичні умови розвитку української фольклористики як науково-освітньої галузі у 1910 – 1940-і рр.», «Специфіка вивчення усної народної творчості у класичних університетах радянської доби (1950 – 1980-х рр.)», «Внесок викладачів-фольклористів у розвиток української фольклористики в університетах радянської доби». У процесі занять майбутні фахівці ознайомлюються з такими питаннями, як: характеристика процесів інституалізації та професіоналізації у фольклористичній галузі; з'ясування чинників розвитку фольклористики у класичних університетах України (роль академічних осередків, значення товариств, комісій Всеукраїнської Академії наук, періодичних видань, перших бібліографічних видань, підручників з фольклору); дослідження діяльності першої кафедри фольклору і етнографії при Львівському університеті; аналіз внеску викладачів-фольклористів у кристалізацію наукових засад та освітніх традицій вивчення фольклористики; з'ясування соціально-політичних та культурних чинників розвитку радянської фольклористики; характеристика наукового і навчально-методичного напрямів діяльності Інституту мистецтвознавства, фольклору та етнографії АН України; окреслення специфіки вивчення усної народної творчості в університетах радянського періоду (уніфікація програм, навчально-методичного забезпечення тощо); дослідження результатів науково-педагогічної діяльності фольклористів-педагогів у контексті розвитку словесної і музичної фольклористики в Україні; питання аналізу науково-творчого доробку викладачів університетів радянської доби, їх педагогічного досвіду у заснуванні та продовженні традицій університетських фольклористичних осередків тощо.

Зміст практичних занять з таких тем, як «Досвід вивчення усної народної творчості в умовах вищих навчальних закладів України у 1910 – 1940-і рр.», «Зміст, форми, методи викладання усної народної творчості в освітній практиці 1950 – 1980-х рр.», «Розвиток української фольклористики як науково-освітньої галузі у 1990-х рр. – перше десятиліття XXI ст.» – спрямовується на розгляд питань, як: огляд стану філологічної та історичної підготовки у класичних університетах перших десятиліть XX ст.; характеристика викладацької та наукової діяльності викладачів-фольклористів у напрямі розробки курсів фольклористичного циклу, підготовки навчально-методичного забезпечення, ініціативи відкриття спеціальності «народна словесність», організації фольклористичної практики тощо; розвиток етномузикознавчого напрямку в українській фольклористиці; характеристика першої уніфікованої програми з українського фольклору для університетів, її ідеологічної детермінованості, навчально-методичного забезпечення курсу «Українська усна народнопоетична творчість»; визначення тенденцій розвитку сучасної фольклористики; окреслення досягнень сучасних фольклористичних осередків; методологічні засади вивчення фольклору у працях викладачів університетів та представників академічних осередків; окреслення напрямів вивчення фольклористики в українській академічній та університетській осередках (теорія фольклору, теорія фольклористики, історія фольклору, історія фольклористики, текстологія фольклору, джерелознавство, бібліографія фольклору і фольклористики; визначення завдань та перспектив сучасної фольклористики у класичних університетах тощо.

У процесі вивчення матеріалу модуля 3 у майбутніх філологів активізуються дослідницькі вміння щодо аналізу досягнень української фольклористики у класичних університетах, виявлення її проблем у напрямі фольклористичних досліджень, навчально-методичного забезпечення, у структуруванні змісту дисциплін фольклористичного циклу тощо; розвиваються творчо-пошукові уміння, уміння використовувати інтернет-ресурси з фольклористичної проблематики; формуються ціннісні орієнтації реалізації подальшої науково-пошукової роботи та пріоритети у ретрансляції історико-педагогічного досвіду у майбутній педагогічній діяльності.

До кожного модуля запропоновано теми рефератів-повідомлень, які включають: дослідження з питань аналізу фольклористики у класичних університетах певного періоду, в університетах зарубіжних країн (наприклад: «Білоруська фольклористика та етнологія: тенденції, здобутки, проблеми», «Фольклорна традиція у змісті університетської підготовки у країнах Сходу (Індія, Китай, Японія)», «Харківське історико-філологічне товариство: постаті, проблеми, педагогічна діяльність» тощо); аналіз праць, які знаково вплинули на становлення теорії і практики української фольклористики в умовах класичних університетів (наприклад: «К объяснению и истории Слова о Полку Игореве» М. Максимовича: аналіз фольклорних витоків пам'ятки», «Слов'янська міфологія» (1846) М. Костомарова: лекційні матеріали до викладання історичних дисциплін в Університеті Святого

Володимира» тощо); дослідження професійного досвіду особистостей у контексті поступу української фольклористики (наприклад: «Науково-педагогічна діяльність професора Київського університету А. Лободи: проблематика університетських викладів, наукові студії, викладання курсів літературознавчо-фольклористичного спрямування» тощо); значення історико-педагогічного досвіду становлення фольклористики в сучасній освіті України (наприклад: «Журнал «Народна творчість та етнографія»: історія створення, проблематика публікацій, значення для освітньої практики»; «Методологічні засади вивчення фольклору у працях викладачів університетів та представників академічних осередків (С. Росовецький, О. Киченко, О. Івановська, В. Давидюк, С. Грица, Я. Гарасим та ін.)»; «Науково-фольклористична школа професора Л. Дунаєвської» тощо).

**У процесі підготовки рефератів-повідомлень у майбутніх філологів формуються аналітичні, дослідницькі та творчі вміння, уміння систематизувати фольклористично-етнографічний матеріал, навички роботи з первинними джерелами.**

Метою самостійної роботи є виконання творчо-пошукових завдань, які спрямовуються на: текстологічне дослідження фольклорних та літературних текстів у напрямі виявлення їх педагогічного впливу (наприклад, «Визначте, у чому полягає виховний вплив кожного зразка на особистість дитини, як їх потенціал втілюється у народній педагогіці», «Проаналізуйте кілька творів Г. Сковороди з позиції втілення у них принципу народності, який утверджував у педагогіці український філософ» тощо); аналіз авторських праць педагогів-фольклористів з проблем теорії і практики фольклористики (наприклад: «Простудіювавши працю Я. Головацького «Три вступительні преподавания о русской словесности» (1849), визначте підходи вченого-педагога до проблеми вивчення народної словесності в освітній практиці» тощо); характеристика праць сучасних фольклористів з питань історії фольклористики (наприклад: «Охарактеризуйте провідні тенденції розвитку фольклорно-етнографічних студій на межі XVIII – XIX ст. (за працею відомого сучасного вченого-фольклориста С. Грици «Українська фольклористика XIX – початку XX століття і музичний фольклор» (2007)); дослідження навчальних можливостей інтернет-ресурсів, сучасної української періодики: (наприклад, «Скориставшись сайтом електронної навчальної бібліотеки української фольклористики Львівського національного університету імені Івана Франка ([http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/laboratory\\_folk\\_studies/lab\\_folk\\_el\\_library.php](http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/laboratory_folk_studies/lab_folk_el_library.php)), визначте пріоритетні напрями вивчення і дослідження народної словесності, які окреслив М. Максимович у передмові видання «Малороссийские песни» (1827)» тощо).

Підсумком проведення лекційних і практичних занять зі спецкурсу є питання для самоконтролю, які передбачають знання фактологічного матеріалу щодо найважливіших подій в історії становлення наукових засад та освітніх традицій вивчення фольклористики у класичних університетах, з'ясування тенденцій окремих періодів становлення фольклористики у класичних університетах, специфіки змісту, методів і форм вивчення фольклористики, внеску викладачів-фольклористів у теорію і практику української фольклористики, а також усвідомлення значення певних фактів.

**Висновки.** Практичне значення елективного спецкурсу «Фольклористика у класичних університетах України: історико-педагогічний аспект» для магістрантів філологічних факультетів вищих навчальних закладів полягає у тому, що у процесі вивчення історико-педагогічних аспектів становлення та розвитку фольклористики в умовах класичних університетів протягом XIX – у перше десятиліття XXI ст. формується аксіологічна спрямованість майбутніх філологів на дослідження витоків вітчизняної філологічної науки. Матеріал спецкурсу дозволяє розширити спектр проблемного вивчення фольклористики у контексті інтегративного зв'язку з іншими дисциплінами і науковими галузями, сприяє формуванню загальної культурологічної та фольклористичної компетентності майбутнього філолога, його професійній зорієнтованості, зумовленої необхідністю представлення в учнівському середовищі науково-педагогічних здобутків фольклористичної галузі, а також дослідження історичних наукових та педагогічних аспектів історії фольклористики з метою репрезентації фольклористичної галузі в українському і міжнародному вимірах.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова Г. У пошуках наукової істини (До 150-річчя від дня народження Миколи Дашкевича) / Г. Александрова // Дивослово. – 2002. – №9 – С. 67-69.
2. Гарасим Я.І. Нариси до історії української фольклористики: навч. посібн. / Я.І. Гарасим. – К.: Знання, 2009. – 304 с.
3. Дем'ян Г. Українська фольклористика в Галичині кінця XVIII – початку XIX ст. / Г. Дем'ян. – Львів: «Афіша», 2004. – 223с.
4. Дмитренко М. К. Українська фольклористика другої половини XIX століття: школи, постаті, проблеми / М. К. Дмитренко. – К.: Вид-во «Сталь», 2004. – 384 с.
5. Кирчів Р. Етнографічно-фольклористична діяльність «Руської трійці» / Р. Кирчів. – Львів: Інститут народознавства НАН України, 2011. – 422 с.
6. Короткий В.А. Михайло Максимович та освітні практики на Правобережній Україні в першій половині XIX століття / В.А. Короткий, С.Г. Біленький. – К.: ВЦ «Київський ун-т», 1999. – 388 с.
7. Пасічник В. Володимир Гошовський на кафедрі української фольклористики [Електронний ресурс] / В. Пасічник // Вісник Львівського університету. – 2011. – Вип. 10. – С. 21-43. – (Серія: мистецтвознавства). – Режим доступу: [http://www.lnu.edu.ua/faculty/philol/www/visnyk/10\\_2010/2010\\_10\\_pasicznyk.pdf](http://www.lnu.edu.ua/faculty/philol/www/visnyk/10_2010/2010_10_pasicznyk.pdf). – Мова укр. – Загол. з екрану.
8. Підгорна Л.М. Фольклористичні концепції Миколи Костомарова: тексти лекцій / Л.М. Підгорна. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – 72 с.

## CITED LITERATURE

1. Aleksandrova G. (2002), In search of the truths (To the 150year from the birthday of Mykola Dashkevich) / G.Aleksandrova // Divoslovo. – 2002. – №9. – P. 67-69. [in Ukrainian]
2. Gerasim Y. Essays to history of the Ukrainian specialist in folklore : train aid / Y. Gerasim. – Kyiv, 2009. – 304 p. [in Ukrainian]
3. Dem'yan G. The Ukrainian specialist in folklore in Galychyna of end of XVIII – beginning of XIX of century / G. Dem'yan. – Lviv, 2004. – 223 p. [in Ukrainian]
4. Dmitrenko M. The Ukrainian specialist in folklore of the second half of XIX of century : schools, figures, problems / M. Dmitrenko. – Kyiv, 2004. – 384 p. [in Ukrainian]
5. Kirchiv R. Activity of the Ethnographic specialist in folklore of «Ukrainian trinity» / R. Kirchiv. – Lviv, 2011. – 422 p. [in Ukrainian]
6. Korotkiy V. Mykhajlo Maksymovich and educational practical workers are on Right-bank Ukraine in the first half of XIX of century / V. Korotkiy, S. Bilenkiy. – Kyiv, 1999. – 388 p. [in Ukrainian]
7. Pasichnik V. Volodymyr Goshovskiy on the department of the Ukrainian specialist in folklore [Electronic resource] / V. Pasichnik // Announcer of the Lviv university. – 2011. – Number of magazine 10. – Pp. 21-43. – (Series of study of art). – Mode of access: [http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/visnyk/10\\_2010/2010\\_10\\_pasicznyk.pdf](http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/visnyk/10_2010/2010_10_pasicznyk.pdf). – A language is Ukrainian. – A title is from a screen. [in Ukrainian]
8. Pidgorna L. Conceptions of specialist in folklore of Mykola Kostomarov: Texts of lectures / L. Pidgorna. – Lviv, 2008. – 72 p. [in Ukrainian]

УДК 378.82

## ВЗІРЦЕВІСТЬ ЛЕКЦІЙ А.Г. ПОГРІБНОГО

Н.В. МАРЧЕНКО

*У статті проаналізовано особливості лекцій А.Г. Погрібно, виявлено її структурні компоненти та охарактеризовано манеру викладу матеріалу професором. Розкрито систему підготовки академіка до виступу в аудиторії та майстерність ведення дискусії.*

**Ключові слова:** інтарсійне закінчення лекції, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, вступна лекція, лекція-дискурс, тренування пам'яті.

**Постановка проблеми.** Однією з основних форм та методів навчання у вищих навчальних закладах є лекція, яка висвітлює найсуттєвіші проблематичні питання теми, що вивчається, і спрямована на вироблення у студентів умінь самостійно знаходити ту інформацію, з якою викладач докладно не ознайомив їх у процесі виступу в аудиторії. Сьогодні ж для неї є характерним не лише передача знань від суб'єкта навчання суб'єкту учіння, а й активна їх взаємодія, що сприяє розвитку мисленнєвих здібностей вихованців, вміння висловлювали власну думку та наводити влучні факти на її підтвердження.

Прикладом гуманістично-спрямованих лекцій, лекцій суб'єкт-суб'єктної взаємодії, лекції-дискусії стали неперевершені змістовні, фактологічні та логічно побудовані виступи в аудиторії професора КНУ імені Тараса Шевченка, академіка Академії наук вищої школи України А.Г. Погрібно.

Тому **мета** нашої розвідки полягає у дослідженні особливостей прочитання лекційного курсу А.Г. Погрібним, які найкраще відображають взаємодію професора і студентів, зорієнтовані на їх творчий розвиток, особистісну орієнтацію та індивідуалізацію.

Поставлена мета потребує реалізації таких **завдань**: визначити та охарактеризувати структурні компоненти лекції професора; проаналізувати особливості викладу лекційного матеріалу.

**Виклад основного матеріалу.** А.Г. Погрібним використовувалася така найпоширеніша у вищій школі форма передачі вторинної синтезованої інформації та підготовки до подальшої самостійної роботи студентів як лекція, тобто публічний виступ, за допомогою якого викладач шляхом безпосередньої взаємодії з аудиторією (студентами) розкриває сутність предмета, знайомить слухачів з проблемними питаннями, активізує їх пізнавальну діяльність.

Лекція А.Г. Погрібно мала таку структуру: мотивуюча вступна частина проблемний виклад матеріалу, інтарсійне закінчення.

Вступна частина виступу завжди задавала тон подальшої розповіді будь-якого лектора. Від її емоційної та фактологічної насиченості залежить не лише розгортання лекції загалом, а й вплив на свідомість слухачів, на їх бажання слухати доповідача, здобувати та осмислювати нову інформацію. Зазначений вище вид публічного виступу А.Г. Погрібний розпочинав шляхом вільного цитування значного за розміром уривка з прозового чи віршованого твору залежно від теми, що розглядалася, або влучного вислову відомих людей, що стосувалася суті проблеми, що надалі обговорюватиметься лектором і студентами. Навіть фрагменти творів IX – XIII ст. професор обов'язково читав напам'ять без перекладу, автентичною книжною мовою. Це дозволяло студентам краще познайомитися з особливостями тієї епохи, коли був створений твір (культурою, особливостями мови українців, топонімами).

Обраний професором спосіб привертання уваги аудиторії сприяв мисленнєвій активності слухачів, розкривав важливість тематики лекції, породжував інтерес до її докладного вивчення. Вступна частина виступу А.Г. Погрібно викликала у студентів зацікавленість і водночас захоплення

ерудованістю викладача. Це, в свою чергу, породжувало інтерес у слухачів до почутого, створення мотивації для відповіді на виникле запитання: «А про що ж йтиме мова далі?».

Для основної частини виступу А.Г. Погрібного була характерною змістовність та насичення фактами. Матеріали лекцій А. Погрібний викладав не на основі простого відтворення відомих досліджень, підручників чи посібників, а з «наявністю елементів ділової, конструктивної проблемності, певною мірою, дискусійності» [6, с. 312]. Для нього було важливим познайомити студентів з тими питаннями, що раніше не привертали пильної уваги літературознавців, але є дуже важливими щодо трактування тексту. Тому Анатолій Григорович звертав увагу на кожну деталь у творі та біографії письменника, що потім слугувала б основою пошуків та вироблення власних літературознавчих поглядів. «Саме пояснення до твору в ряді випадків було незвичним, а точніше незвичайним, гостро дискусійним, полемічним» [6, с. 312].

Для викладу навчального матеріалу А.Г. Погрібним характерним є: глибина наукової думки, достатня аргументованість, багатство фактажу та емоційність, яка сприяла забезпеченню постійної уваги та свідомого сприйняття студентами змісту лекції.

На думку О. Монаррової [3], лекції професора «були чимось більшим, ніж викладанням теми до аудиторії». Вона це пов'язує з тим, що література стала невід'ємною частиною його життя, а тому розповідь студентам про неперевершене багатство українського письменства А.Г. Погрібному приносила задоволення, адже він займався своєю улюбленою справою. Кожну лекцію про долю того чи іншого письменника він пропускав через своє серце. Тому вираз його обличчя ставав «задумливим, переповненим гордості і завжди трохи сумним» [3, с. 51]. Це засвідчує, що студенти не лише слухали лекції викладача, а й знаходились разом з ним в однорідному емоційно-енергетичному полі сприйняття подій, які він описував. Таке емоційне співпереживання сприяло не тільки успішному засвоєнню знань суб'єктами навчання, а й виховувало любов до української літератури та повагу до творчості письменників інших держав.

Тамара Гусейнова також стверджує, що манера викладання Анатолія Григоровича дивувала студентів та й самих викладачів, який знайомив їх «із письменником, як з людиною» [4, с. 93], а не статтю поміж великої кількості персоналії у літературному процесі. Такий спосіб характеристики життєвого та творчого шляху прозаїків та поетів допомагав розкривати причини їх певних вчинків, вплив епохи на їх формування та становлення, вибір тематики та проблематики творів. Перед студентами поставала людина з її незгодами, життєвими колізіями та творчими успіхами, що давало можливість аудиторії не лише аналізувати та давати їм об'єктивну оцінку, а й формувало у них власне ставлення до письменника.

Про незвичність лекцій професора стверджує С.М. Квіт, який належав свого часу до студентів Анатолія Григоровича. Він писав: «Анатолій Погрібний давав студентам не самі лише сухі знання про літературний процес, він долучав їх до живого, емоційно насаженого образу письменника. Пам'ятаю його блискучі лекції про Грінченка, на яких він зацікавлював читачів і огромом зробленого нашим «титаном праці», і такими деталями, як особливості його підпису, або те, з наголосом на якому складі Грінченко вимовляв своє прізвище. Він завжди був у гурті студентів, завжди зорганізовував нові семінари, відкривав заборонені в часи більшовизму імена. Погрібний умів захоплювати інших своєю справою. Він знайшов себе як у часи національного відродження, так і в нашій добі» [8, с. 38]. Спогади С.М. Квіта свідчать про те, що студенти прихильно ставилися до А.Г. Погрібного, а він, в свою чергу, знайомив їх з новою інформацією у сфері української літератури та українознавства загалом, з тими деталями, які досі не належали до поля зору дослідників, зацікавлював та викликав бажання докладно вивчати досі не досліджені білі плями в названій вище галузі знань.

Закінчення лекції А.Г. Погрібного мало інтарсійне забарвлення, тобто у загальну розповідь викладача органічно впліталися порівняння, вислови відомих людей, що якнайповніше відбивали своєрідність того чи іншого твору, розривали його красу та багатство, ставали коротким викладом квінтесенції лекції. Наприклад, інтарсійне оснащення лекції про «Слово о полку Ігоревім» полягало у перефразуванні вислову Джорджа Оруела: «Гарна проза подібна віконному склу» співвідносного з поемою, яка стала предметом обговорення. Перефразовуючи цей вислів, А.Г. Погрібний зазначав, що «й наша поема подібна прозорому склу у вікні, через яке можна, зокрема, зазирнути у глибину сиводимних віків, сприйняти в певній інтерпретації окреслені деякі історичні події, краще зрозуміти ті світлоносні, благодатні підвалини, на котрі спиралось, розвивалось і зростало наше красне письменство» [6, с. 313]. Завершуючи лекцію, він здійснював інтарсійне вплетення шляхом використання вислову О.П. Довженка про те, що «кожен художній твір схожий на розкішну яблуню з достиглими плодами. Від того, скільки в кого запалу, наснаги, скільки й вдається йому струсити красивих і корисних плодів» [6, 313]. Порівнюючи «Слово о полку Ігоревім» з яблунею, лектор говорив про його багатство, яким варто скористатися кожному. Такі образні порівняння та проведені А.Г. Погрібним паралелі з висловами відомих письменників надихали студентів-журналістів та видавців до власної творчості.



І.Р. Семенчук, колега А.Г. Погрібного, прослухавши лекцію професора про творчість Лесі Українки, стверджував, що ідейно-композиційно вона «продумана до деталей. Вступ – «заспів»: як М. Рильський визначав роль і місце Л. Українки в літературному процесі. А далі – аналіз збірки «На крилах пісень», «Думи і мрії». Розкривається життя і творчість поетеси в органічній єдності» [10, ар. 15-16]. Таким чином, колеги викладача відзначали його високопрофесійне методичне вміння організовувати та проводити заняття так, щоб воно було продуктивним, творчим, а проаналізовані та процитовані твори зацікавили та відобразилися в душах студентів.

З цього приводу варто звернути увагу на вплив, що чинить артистично прочитаний уривок з прози чи поезії українських класиків на слухачів. За свідченням колишнього студента А.Г. Погрібного В. Глембоцького продекларований «проникливо-виразно, з пафосом, легко» напам'ять викладачем величезний уривок з роману О. Куліша «Чорна рада», надовго, «якщо не назавжди неповторно вкарбувався в юначій свідомості» [6, с. 312]. Згодом «він часто повертався до цього твору і тричі уважно перечитував його текст, робив численні закладки й вивчив напам'ять чималий уривок» [6, с. 312]. Отже, здійснений емоційний вплив на слухачів викликав у них потяг до власного детального дослідження аналізованого твору не лише після закінчення лекцій, а й протягом тривалого часу потому.

Важливо, що професор проводив лекції з максимальним врахуванням специфіки студентської аудиторії, що її слухала. Оскільки А.Г. Погрібний викладав у Інституті журналістики КНУ імені Тараса Шевченка, а його слухачами були саме майбутні журналісти, то викладач у ході заняття постійно звертався не тільки до нових літературознавчих праць, але й до того, як відбита дана тема в матеріалах поточної періодики, взагалі в засобах масової інформації, на ряді прикладів показував, наскільки важливе добре знання історії літератури для професійної праці з обраної спеціальності.

Читання лекційного матеріалу викладачем у відповідності до складу аудиторії свідчить про відчуття її специфіки та фахових пріоритетів. Наприклад, доктор філологічних наук М.С. Тимошик, який належав до студентів, для яких А.Г. Погрібний читав лекційний курс, зазначає, що у лекціях викладача «несподівано появилася якраз те, що нам, майбутнім журналістам, було вкрай потрібне: особливості манери писання того чи іншого автора, складники сюжетної побудови твору, чинники портретотворення, засоби увиразнення героїв, подій, явищ, символів та емоційні доміанти тексту тощо» [7, с. 290-291]. Анатолій Григорович на заняттях звертав увагу саме на названі деталі у вивченні української літератури з метою виховання у студентів умінь описувати події і героїв їх майбутніх репортажів з письменницькою точністю та достовірністю.

А.Г. Погрібний – це гуманістично спрямований викладач, для якого є характерним суб'єкт-суб'єктна взаємодія в системі «викладач-студент», що проявлялася у взаємній активності у навчальному процесі, емпатії, толерантності та рефлексивному керуванні діяльністю студентів.

Поміж усіх інших різновидів лекцій звернімо увагу на особливості вступної лекції А.Г. Погрібного, виокремимо її риси. За приклад візьмемо публічний відкритий виступ професора в аудиторії на тему «Специфічні прикмети української літератури» [11, ар. 3].

Як уже зазначено у самій назві лекції, вона присвячувалась опису своєрідних прикмет української літератури, розкриттю її органічних зв'язків з історією суспільства, його розвитком і трагедіями. Основним завданням, яке перед собою ставив А.Г. Погрібний, стало подання «процесу розвитку української літератури у її реальних суперечностях, художніх здобутках і ознайомленні студентів із найпомітнішими її письменниками» [11, ар. 3].

Н.Ф. Остапенко стверджує, що професор на лекції не лише розкрив специфічні прикмети української літератури, а й «створив струнку систему, що дозволяє студентам зримо представити місце української літератури в контексті світової культури» [11, ар. 3]. А.Г. Погрібний виокремив, охарактеризував такі її риси як: європеїзм, ментальність, демократизм, релігійність на конкретному історичному фоні, що дозволило слухачам сформувати для себе цілісну картину розвитку літературного процесу з кінця XIX до XX ст., мати уявлення про характер творчості певних українських класиків.

Н.М. Сидоренко та В.М. Коваль відзначають високий науково-теоретичний рівень вказаної лекції, чому сприяли насиченість фактографічним матеріалом, цікаві порівняння та деталі не тільки зі сфери української літератури, а й з публіцистики та історії журналістики.

З метою розкриття національно-демократичних та духовно-естетичних принципів української літератури, які стали притаманними творчості Т.Г. Шевченка, Л. Українки, І.Я. Франка та ін., та показу їх конкретно на прикладі творів письменників А.Г. Погрібний цитував напам'ять з них ті фрагменти, які найкраще відповідали обраній темі лекції.

Н.Ф. Остапенко та В.М. Коваль звертають також увагу на ерудованість викладача, ораторський талант та відчуття аудиторії. Поєднання цих трьох елементів сприяло досягненню поставленої лектором мети: ознайомити слухачів зі специфічними прикметами української літератури та викликати бажання вивчати її та докладно досліджувати.

Отже, для вступної лекції А.Г. Погрібного характерним є: вмотивованість; інформаційна насиченість; аналіз фактів на основі історичного тла; логічність побудови виступу, що допомагало аудиторії не загубитись у вирі отриманих відомостей; використання проблемності, засобів (порівняння,

цитування на- пам'ять, ритм тощо), які зацікавлюють слухачів та сприяють швидкому запам'ятовуванню інформації; контакт з аудиторією; сумісне здійснення висновків.

Успішному проведенню кожної лекції сприяла щоденна копітка робота на підготовчому етапі. А.Г. Погрібний створював окрему папку для відображення творчості кожного письменника чи літературної епохи. Інформація, яка там містилася, збиралася ним протягом всього життя. У папках наявні картки, на яких професором записані маловідомі та цікаві факти з життя чи творчості письменника, особливості літературних явищ чи епох, які він знайшов у бібліотеках, архівах не тільки України, а й інших держав, почув по радіо, слухаючи літературні передачі. Наведене вище є свідченням високої організованості, що проявилася у зібраному Анатолієм Григоровичем літературному архіві.

Готуючись до лекції, з метою відтворення у пам'яті всіх змістових подробиць майбутньої доповіді, А.Г. Погрібний переглядав свої записи, що систематично ним збиралися у названій вище формі. Насамперед, це пов'язано з тим, що Анатолій Григорович під час публічного виступу не користувався ніякими нотатками. Підтверджує наведену вище думку Віталій Святовець, який стверджує те, що професор під час лекцій під рукою «не мав ніяких текстів, конспектів, тому високий політ його думки ніщо не сковувало» [6, с. 310]. Це, в свою чергу, свідчить, що А. Погрібний володів добре тренованою пам'яттю: відтворював дослівно значні уривки тексту та знав, у якому виданні розташована потрібна співбесіднику інформація. Відомо, що він легко оволодівав іноземними мовами (англійською, сербською і хорватською). З приводу останнього Елеонора Шестакова, докторант професора, згадує, як несподівано запитала Анатолія Григоровича про аномальність в українських творах малої форми і через дві хвилини отримала вичерпну відповідь, у якій окреслено такі дрібниці як: назви газет, журналів та й навіть рубрик, у яких письменники друкували свої твори, причини вибору ними різних видань для друку власних доробків та ін. Проте найбільше її вразило те, коли А.Г. Погрібний «серйозно і навіть дещо засмучено промовив: «На жаль, я не пам'ятаю всіх сторінок, на яких друкувалися ці твори...» [9, с. 309]. Таким чином, професор міг легко, без прикладення великих зусиль відтворити знайдену та опрацьовану ним раніше інформацію.

Пам'ять, яка є важливим елементом професійної діяльності будь-якого викладача і визначає рівень його знань, тренувалася А.Г. Погрібним ще з дитинства. Дослідивши життєвий шлях Анатолія Григоровича шляхом аналізу автобіографії та біографічних розвідок науковців, нами виявлено, що з найменших літ його мати Софія Петрівна Зимбалецька прищеплювала синові любов до українського слова шляхом цитування класичних творів, усної народної творчості. Майбутній викладач вбирив у себе почуте, а тому знав напам'ять такі вірші як «А я у гай ходила» П. Тичини, «Ой діброво, темний гаю» Т. Шевченка та ін., безліч коломийок, приказок, хороводних пісень, щедрівок та колядок. Тренуванню пам'яті слугували і заняття на музичних інструментах (домбрі, гітарі, балалайці, мандоліні [2, с. 452]), адже таким чином розвивалося зорове, слухове та підсвідоме запам'ятовування.

Уже в юнацькі роки він виголошував доповіді на ювілейних вечорах, брав участь у виставах, а з 1964 року, коли навчався на 4 курсі стаціонару філологічного факультету Київського університету, «накинувся на науку настільки, що працівники університетської бібліотеки, мабуть, втомилися носити замовлювані мною (тобто А. Погрібним. – Н.М.) книжки та журнали з книгосховища до читальної зали, в порядку винятку відвели мені (А. Погрібному. – Н.М.) місце біля віконця в самому книгосховищі...» [5, с. 15].

Тренував свою пам'ять Анатолій Григорович і у зрілому віці: поповнював свої знання новими відомостями, які здобував у світових архівах і бібліотеках з області українознавства, вивчає творчість молодих талановитих письменників, дослівно цитує значні уривки з творів українських класиків.

А. Погрібний тренував свою пам'ять шляхом: вивчення віршів, прозових уривків з літературних творів; освоєння та удосконалення знань з іноземних мов; зацікавлення новими літературними творами та творчістю письменників ХХІ ст.; читання та аналізу кореспонденції, що надходили на радіопередачу «Якби ми вчилися так, як треба», відповіді на них та ін.

Таким чином, розвиток пам'яті А.Г. Погрібного залежав від: безперервного її тренування, зосередженості на предметі, уважності. Для викладацької діяльності зазначений психофізіологічний процес став важливим знаряддям передачі наступному поколінню найповнішого та детального знання про навколишню дійсність.

Варто зазначити, що інформацію, яку здобував Анатолій Григорович, на нашу думку, запам'ятовувалася системно. Припускаємо, що це відбувалося за таким алгоритмом: здобуті факти – аналіз їх суті – співвіднесення з літературним явищем чи питаннями українознавства. Оскільки інформація запам'ятовувалася не хаотично, а асоціативно-взаємозв'язано, то це сприяло швидшому відтворенню отриманих знань та послідовності викладу матеріалу.

Від впорядкованості інформації залежить і логіка викладу думок. Її ж хаотичність збереження спричиняє мішанину фактів у розповіді викладача та постійне повернення до вже сказаного внаслідок пригадування нових подробиць. Це, в свою чергу, аж ніяк не сприяє засвоєнню почутого студентами. Вони губляться у потоці отриманої інформації, що зменшує коефіцієнт корисності лекції викладача.

Професор належав до прихильників лекції-дискусії. Оскільки довгий час література залишалася під впливом певної ідеології, то критичне трактування змісту творів набуло догматизму. Гостро дискусійним на лекціях стало пояснення А.Г. Погрібним доробку письменника чи поета шляхом безпосереднього його аналізу, виокремлення тих деталей, на які досі дослідники не звертали уваги, проте вони належали до важливих штрихів характеристики образів героїв чи опису подій, історичного тла, а їх поверхове трактування спричинило до викривлення змісту та головної думки твору. Полеміка виникала між лектором і студентами під час зіставлення історичних фактів з описаними письменником у творі особами чи подіями саме тоді, коли намагався пояснити причину зміни автором закарбованих в історичній пам'яті народу обставин на свій лад. Обговорення зі студентами нових для них фактів, прискіпливий аналіз доробку літературних класиків сприяло виробленню у вихованців академіка навичок уважного прочитання та трактування твору та вихованню критичного мислення.

У ході дискусії завжди народжується істина. Одним із її законів є розуміння та вміння вислухати докази опонента. У дискусії викладач-студент перший не завжди повинен бути переможцем. У процесі обговорення суб'єктами дискусії проблемних питань виникають і від студентів цікаві, а головне влучні, аргументовані міркування, які викладач схвалює і бере собі на озброєння.

А.Г. Погрібний беззаперечно мав великий талант ведення дискусії. Своїми логічними запитаннями і на лекціях, і на семінарах він спрямовував студентів (ні в якому разі не нав'язував своєї думки) до здобуття ними істини. Головними рисами професора, які сприяли цьому, є: знання предмета, аналітичне та логічне мислення, повага до співбесідника, обізнаність з психологією людини, впевненість, інтелігентність тощо. Варто зауважити, що в дискусії, як у один із способів досягнення достовірного знання, Анатолій Григорович вступав ще як навчався на факультеті української філології Київського державного університету ім. Т.Г. Шевченка. Як стверджує його одногрупниця Е. Бабчук, А.Г. Погрібний «часто з професорами сперечався на рівних. А вони у нас – самі лише імена чого варті! Арсен Ішук, Павло Плющ, Алла Коваль, В'ячеслав Кудін, Петро Кононенко...» [1, с. 287]. Таким чином, Анатолій Григорович використовував елементи дискусії у подальшій науково-педагогічній діяльності з метою навчання та виховання у студентів самостійного досягнення достовірного знання шляхом обміну міркуваннями між колегами по партії та викладачем. Це є досить ефективний методом отримання інформації, оскільки сприяє спростуванню усіх наявних до цього сумнівів щодо обговорюваних питань та виробленню у студентів вміння логічно доводити власну думку, заперечувати хибні твердження та знаходити ті факти, які безповоротно переконують опонента.

**Висновки.** Таким чином, лекції А.Г. Погрібного відносяться до тих, які спрямовані на безпосередню дискусійну взаємодію викладача і студента з метою розв'язання проблемних питань теми, що розглядається. Інформація, яка звучала в аудиторії, не була догматичного характеру. Матеріали лекції А.Г. Погрібний викладав у контексті власного трактування та рефлексивного сприйняття, що свідчить про високі інтелектуальні можливості вченого.

За рівнем змістовності, логічності, гуманістичності, емоційної насиченості, дискусійності, ведення діалогу з аудиторією та її відчуття, мовленнєвого оформлення, самовіддачі його лекції були і залишаються взірцем для наслідування. Вивчення досвіду академіка у застосуванні названої вище форми та методу навчання сприятиме покращенню організації навчального процесу викладача вищих навчальних закладів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бабчук Е. Упав на льоту / Е. Бабчук // Життя і чин Анатолія Погрібного: наук. розвідки, ст., спогади / [упоряд. Л. Голота]. – К.: Просвіта, 2011. – С. 286 – 289.
2. Кучменко Н. Спогади про брата / Н. Кучменко // Життя і чин Анатолія Погрібного: наук. розвідки, ст., спогади / [упоряд. Л. Голота]. – К.: Просвіта, 2011. – С. 451 – 453.
3. Монарєва О. Мені було б що сказати про цю людину / О. Монарєва // Наукові читання Інституту журналістики: присвячено пам'яті А.Г. Погрібного / [за ред. В.В. Різуна]. – К.: Інститут журналістики, 2009. – Вип. 16. – С. 51.
4. Наукові читання Інституту журналістики. Присвячено пам'яті А. Г. Погрібного. 23 грудні 2008 р. / [за ред. В. В. Різуна; наук. ред. Н. М. Сидоренко; упоряд. Л. В. Боярська, І. М. Забіяка]. – К.: Інститут журналістики, 2009. – Вип. 16. – 168 с.
5. Погрібний А. Докладніше «About myself» / А. Погрібний // Життя і чин Анатолія Погрібного: наук. розвідки, ст., спогади / упоряд. Л. Голота. – К.: Просвіта, 2011. – С. 9 – 30.
6. Святовець В. На покуті моєї пам'яті / В. Святовець // Життя і чин Анатолія Погрібного: наук. розвідки, ст., спогади / [упоряд. Л. Голота]. – К.: Просвіта, 2011. – С. 310 – 319.
7. Тимошик М. Україна – понад усе. Це про Анатолія Погрібного / М. Тимошик // Життя і чин Анатолія Погрібного: наук. розвідки, ст., спогади / [упоряд. Л. Голота]. – К.: Просвіта, 2011. – С. 290 – 295.
8. Хоменко О. Камінний хрест Анатолія Погрібного / О. Хоменко // Українська літературна газета. – 2010. – № 20(26).
9. Шестакова Е. Діалог як вчинок / Е. Шестакова // Життя і чин Анатолія Погрібного: наук. розвідки, ст., спогади / [упоряд. Л. Голота]. – К.: Просвіта, 2011. – С. 306 – 309.
10. Державний архів м. Києва  
Ф. Р-1246 Інститут журналістики КДУ ім. Т. Г. Шевченка. 1939-1983  
оп. 1  
спр. 552. Протоколи №1-20 засідань кафедри (30 августа 1979 – 30 июня 1980), 131 арк.
11. Архів Київського національного університету імені Т.Г. Шевченка Ф. 5 Кафедра літератури та журналістики. Інститут журналістики КНУ ім. Т.Г. Шевченка  
оп. 3

спр. 14 Протоколи засідання кафедри історії літератури та журналістики за 1997-1998 навчальний рік. Інститут журналістики, 26 арк.

**CITED LITERATURE**

1. Babchuk E. Fell on the fly / A. Babchuk // Life and work of Anatoliy Pohribnyi: scientific research, articles, memoirs / [comp. by L. Holota]. – Kyiv: Prosvita, 2011. – P. 286 - 289. [in Ukrainian].
2. Kuchmenko N. Memories about brother / N. Kuchmenko // The life and work of Anatoliy Pohribnyi: scientific research, articles, memoirs / [comp. by L. Holota]. – Kyiv: Prosvita, 2011. – P. 451 - 453. [in Ukrainian].
3. Monarova A. I would have something to say about this man / O. Monarova // Scientific readings of Institute of Journalism: dedicated to the memory of A. Pohribnyi / [ed. V. Rizun]. – Kyiv: Institute of Journalism, 2009. – Vol. 16. – P. 51. [in Ukrainian].
4. Scientific readings of Institute of Journalism: dedicated to the memory of A. Pohribnyi. December 23, 2008 / [ed. V. Rizun]. – Kyiv: Institute of Journalism, 2009. – Vol. 16. – 168 p. [in Ukrainian].
5. Pohrebnyi A. More «About myself» / A. Pohrebnyi // The life and work of Anatoliy Pohribnyi: scientific research, articles, memoirs / [comp. by L. Holota]. – Kyiv: Prosvita, 2011. – P. 9 - 30. [in Ukrainian].
6. Svyatovets B. In memory of my penance / W. Svyatovets // The life and work of Anatoliy Pohribnyi: scientific research, articles, memoirs / [comp. by L. Holota]. – Kyiv: Prosvita, 2011. – P. 310 - 319. [in Ukrainian].
7. Tymoshyk M. Ukraine - above all else. It's about Anatoliy Pohribnyi / M. Tymoshyk // Life and work of Anatoliy Pohribnyi: scientific research, articles, memoirs / [comp. L. Holota]. – Kyiv: Prosvita, 2011. – P. 290 - 295. [in Ukrainian].
8. Khomenko A. Stone Cross Anatolia Pogribnyi / A. Khomenko // Ukrainian literary newspaper. – 2010. – № 20 (26). [in Ukrainian].
9. Shestakov E. Dialogue as action / A. Shestakov // The life and work of Anatoliy Pohribnyi: scientific research, articles, memoirs / [comp. by L. Holota]. – Kyiv: Prosvita, 2011. – P. 306 - 309. [in Ukrainian].
10. The State Archive in Kyiv  
F. R-1246 Institute of Journalism KNU named by. T. Shevchenko. 1939-1983  
Issue. 1  
File. 552. Protocols №1-20 Academic Chair meeting (30 August 1979 – 30 June 1980), 131 p. [in Ukrainian].
11. Archive of Kyiv National University named by Taras Shevchenko  
F. 5 Academic chair of Literature and Journalism. Institute of Journalism KNU named by. T. Shevchenko  
Issue. 3  
File. 14 Protocols of Academic Chair of History of Literature and Journalism meeting for the period of 1997-1998 acad. year. Institute of Journalism, 26 p. [in Ukrainian].

# ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

УДК 374.7

## ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

**О. В. АНІЩЕНКО**

*Проаналізовано проблему технологічності навчання в освіті дорослих. Здійснено термінологічний аналіз базових понять дослідження. Акцентовано увагу на тому, що організація педагогічного процесу у межах технологій навчання для дорослих потребує максимальної гнучкості, індивідуалізації навчання, посилення акценту на самонавчання.*

*Ключові слова:* технологічність навчання, технології навчання, освіта дорослих.

**Постановка проблеми.** Навчання впродовж життя є способом й умовою ефективної життєдіяльності людини. Розвиток системи і змісту навчання в сучасному світі відбувається в контексті глобальних освітніх тенденцій, серед яких найбільш помітними є масовість освіти та її неперервність як нова якість; значущість освіти для індивіда й суспільства; орієнтація на активне опанування людиною способів пізнавальної діяльності; адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості; орієнтація навчання на особистість, забезпечення можливостей її саморозвитку.

Глобалізація технологій зумовлює необхідність забезпечення оперативної, ефективної адаптації особистості до нових умов існування, прискороного опанування нових знань, формування критичного мислення. У зв'язку з цим значно підвищилася роль освіти у житті кожної людини і людства в цілому. Серед пріоритетних завдань освіти – навчити вчитися, працювати, співіснувати, жити.

У дорослому віці важливу роль відіграють професійна діяльність й освіта. Високий рівень освіти дозволяє уникнути спаду вербальних функцій до глибокої старості. З рівнем освіченості пов'язані ерудиція, швидкість мовлення, логічність мислення. Водночас у педагогічній науці та практиці набули актуальності технології навчання дорослих. Вони пов'язані з соціально-економічним аспектом життя, зумовлені процесом розвитку соціально-економічних відносин, науки і освіти.

**Мета** нашої публікації – проаналізувати проблему технологій навчання дорослих. **Завдання:** здійснити термінологічний аналіз порушеної проблеми, виокремити найбільш поширені технології навчання дорослих, обґрунтувати особливості особистісно орієнтованих технологій навчання дорослих.

**Виклад основного матеріалу.** Наголосимо, що у сучасних психолого-педагогічних літературних джерелах немає єдиного визначення технологій навчання (ТН) дорослих. Так, у документах ЮНЕСКО технологія навчання трактується як системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань із урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що має завдання оптимізувати форми освіти [9, с. 115]. В інших джерелах технології навчання розглядається як «сукупність способів організації навчальної праці, що забезпечують досягнення поставленої мети навчання». При цьому дана сукупність «являє собою систему способів, прийомів, кроків, послідовність виконання яких забезпечує вирішення завдань виховання, навчання і розвитку особистості, а сама діяльність представлена процедурно, тобто як певна система дій» [10, с. 205-206]. Водночас, як свідчить аналіз електронних джерел, технології в освіті передбачають те, що послідовний ряд елементів педагогічного процесу, спрямований на досягнення мети навчання, може бути повторений в іншій аудиторії та в інший час.

С. Змейов запропонував своє тлумачення ТН. В його інтерпретації, технологія навчання – це система науково обґрунтованих дій всіх, передусім активних елементів (учасників) процесу навчання, здійснення яких з високим ступенем гарантованості призводить до досягнення поставлених цілей навчання. При організації процесу навчання з точки зору його технології активні учасники (той, хто навчається і той, хто навчає) здійснюють певні операції, які являють собою «ряд пов'язаних між собою дій, спрямованих на вирішення певної задачі» [4, с. 16]. Операція виконується обома активними учасниками процесу навчання (суб'єктами педагогічної взаємодії) і являє собою сукупність їхніх дій. Ці дії є технічними діями і розглядаються як первинні одиниці діяльності того, хто навчається і того, хто навчає. Оскільки ці дії виконуються кожним активним учасником процесу навчання самостійно, вони є різноспрямованими [4, с. 17]. Такий підхід до розуміння сутності технології навчання дозволяє виокремити всередині технології навчання ще дві технології: технологію викладання (організацію процесу навчання як діяльність викладача) і технологію навчання (організацію процесу навчання як діяльність учня).

Водночас технологія навчання дорослих, з одного боку, є самостійною галуззю наук про освіту, що має свій об'єкт, предмет, свої теоретичні та науково-методичні принципи. З іншого боку, вона являє

собою складову частину андрагогіки – науки про освіту дорослих. Крім того, технологія навчання дорослих в даний час стає однією з навчальних дисциплін вищої освіти і входить до числа предметів підготовки фахівців у галузі андрагогіки, педагогіки, психології, менеджменту та ін. [4, с. 7]. Грунтуючись на результатах наукового дослідження М. Кларіна [3, с. 65] зазначимо, що технологію навчання дорослих доцільно тлумачити як сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, які використовуються для досягнення поставлених завдань. Водночас Т. Василькова [1, с. 213] ТН дорослих розглядає як систему форм, методів, засобів, які реалізують зміст навчання й спрямовуються на досягнення діагностично заданої мети, зорієнтованої на можливість дорослих учнів в організації своїх занять.

Як свідчить аналіз літературних джерел [7, с. 24], в освіті дорослих найбільш поширені такі технології навчання:

- структурно-логічні (задані) технології, що являють собою поетапну організацію постановки завдань навчання, вибору способів їх розв'язання, діагностики й оцінки одержаних результатів;
- комп'ютерні технології, пов'язані із застосуванням інформаційних, тренінгових, розвивальних і контрольних навчальних програм різних типів, а також електронних підручників;
- тренінгові технології, пов'язані з відпрацюванням визначених алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань в ході навчання (тести і практичні вправи);
- дистанційні освітні технології, спрямовані на підвищення ефективності взаємодії викладача і тих, хто навчається, що забезпечується пересилкою навчально-методичних матеріалів електронною поштою; організацією безпосереднього спілкування за допомогою форумів, інтернет-пейджерів і відеоконференцій; віддаленим виконанням практичних робіт; поточним контролем засвоєння знань в онлайн-режимі.

У контексті досліджуваної проблеми слід дати роз'яснення щодо сутності терміносполуки «дорослий учень». За М. Громковою, «дорослий учень» – особа дїєздатного віку, яка тим або іншим чином суміщає навчальну діяльність із участю у сфері оплачуваної праці [2, с. 45]. Дорослий, який навчається – це людина, яка володіє п'ятьма основними характеристиками, що відрізняють його від недорослих учнів [4, с. 116]:

- 1) усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю;
- 2) накопичує все більший запас життєвого (побутового, професійного, соціального) досвіду, який стає важливим джерелом навчання його самого та його колег;
- 3) готовність до навчання (мотивація) визначається його прагненням за допомогою навчальної діяльності вирішити свої життєво важливі проблеми і досягти конкретної мети;
- 4) прагне обов'язкової, швидкої реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей;
- 5) навчальна діяльність значною мірою зумовлена тимчасовими, просторовими, професійними, побутовими, соціальними факторами (умовами).

Навчання розглядається як двобічна діяльність, що передбачає передачу й набуття знань, умінь, навичок, якостей і моральних цінностей [4, с. 11]. Будь-яка технологія навчання містить сукупність певних форм, методів, прийомів, засобів, що дозволяють досягти запланованих результатів.

Технологія навчання дорослого учня організовується у формі спільної діяльності того, хто навчає і того, хто навчається, на всіх етапах їх проектування та впровадження. Виходячи з цього, С. Змейов виокремив основні андрагогічні принципи, які покладені в основу теорії навчання дорослих:

1. Пріоритет самостійного навчання. Самостійна діяльність тих, хто навчається, є основним видом навчальної роботи дорослих учнів і тлумачиться як самостійне здійснення організації процесу свого навчання, а не як самостійна робота як вид навчальної діяльності.

2. Принцип спільної діяльності передбачає спільну діяльність тих, хто навчається, з тими, хто навчає, а також з іншими учасниками щодо планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання.

3. Принцип опори на досвід того, хто навчається. Згідно з цим принципом життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід того, хто навчається, використовується як одне з джерел навчання самого учня і його товаришів.

4. Індивідуалізація навчання. Відповідно до цього принципу кожен, хто навчається, спільно з тим, хто навчає, а в деяких випадках і з іншими учнями, створює індивідуальну програму навчання, що орієнтована на конкретні освітні потреби і цілі навчання і враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості того, хто навчається.

5. Системність навчання. Цей принцип передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання і оцінювання результатів навчання.

6. Контекстність навчання. Відповідно до цього принципу навчання спрямоване на конкретні, життєво важливі для дорослого цілі, орієнтоване на виконання ним соціальних ролей або вдосконалення особистості, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається, його просторових, часових, професійних, побутових факторів або умов.

7. Принцип актуалізації результатів навчання. Цей принцип передбачає невідкладне застосування

на практиці набутих дорослим учнем знань, умінь, навичок, якостей.

8. Принцип елективності навчання передбачає надання тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання, а також тих, хто з ним навчається.

9. Принцип розвитку освітніх потреб. За цим принципом оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу і визначення тих матеріалів, без засвоєння яких не можливе досягнення поставленої мети навчання. Процес навчання також будується за цілями формування у тих, хто навчається, нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної цілі навчання.

10. Принцип усвідомленості навчання передбачає усвідомлення тим, хто навчається, і тим, хто навчає, всіх параметрів процесу навчання і своїх дій щодо організації процесу навчання [8].

Із урахуванням того, що позиція дорослих у процесі навчання дуже специфічна (це позиція творця своєї освітньої діяльності, яка визначає і зміст, й організацію навчання), реалізація ТН передбачає:

- варіативність освіти дорослих та випереджальний характер програм додаткової освіти;
- відповідність змісту освітніх програм потребам розвитку нових і новітніх технологій;
- гнучкість освітніх програм, що забезпечують індивідуалізацію навчання та оперативну переорієнтацію у професійній діяльності;
- упровадження інформаційних технологій і поступове формування єдиного інформаційно-освітнього простору галузі;
- розробку та впровадження спеціальних тренінгів (алгоритмів) з опрацювання цілей, завдань, прогнозів компетентних рішень у професійній діяльності індивіда (ситуативне навчання);
- наявність у різноманітних освітніх програмах спеціальних освітніх блоків соціально-психологічних знань, що сприяють адаптації дорослих учнів до сучасних соціальних явищ [5].

Технологія навчання дорослих має ґрунтуватися на методологічних, принципах гуманістичної, особистісно орієнтованої парадигми освіти і враховувати зміст сукупності принципів андрагогічного підходу, а також положення, вимоги процесу педагогічного проектування [6].

Отже, технології навчання дорослих мають бути особистісно орієнтованими, а в процесі їх проектування й упровадження мають ураховуватися принципи суб'єктності, співпраці, співтворчості, розвитку та ін. Ґрунтуючись на результатах дослідження В. Резвцова зазначимо, що особистісно орієнтоване навчання характеризується такими *закономірностями*: взаємозв'язок і взаємозалежність результатів педагогічного процесу від включеності учнів у цей процес; взаємозв'язок ефективності особистісно орієнтованого навчання та несуперечності інтересів суб'єктів навчальної взаємодії; взаємозумовленість формування у дорослих ставлення до навчального процесу, успішності у ньому та особистісної орієнтованості педагогічного процесу.

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на певних *вимогах* до особистісно орієнтованих технологій в освіті дорослих:

- навчальний матеріал має забезпечувати виявлення змісту суб'єктного досвіду дорослого, зокрема досвід його попереднього навчання;
- виклад матеріалу у підручнику (або педагогом) має бути спрямованим не лише на розширення обсягу знань, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, а й на постійне перетворення набутого суб'єктного досвіду кожного дорослого;
- у процесі навчання необхідне узгодження суб'єктного досвіду дорослих із науковим змістом здобутих знань;
- активне стимулювання дорослих до самооцінної освітньої діяльності, зміст і форми якої мають забезпечувати кожному можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження під час оволодіння знаннями;
- конструювання та організація навчального матеріалу, який дає можливість дорослому вибирати його зміст, вид та форму у розв'язанні завдань;
- виявлення та оцінка способів навчальної роботи, якими користується дорослий учень самостійно, стабільно, продуктивно;
- необхідність забезпечення контролю, оцінювання не лише результату, а головним чином процесу учіння;
- освітній процес має забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку учіння як суб'єктної діяльності.

Організація педагогічного процесу у межах технологій навчання для дорослих потребує максимальної гнучкості, індивідуалізації навчання, посилення акценту на самонавчання. Технології навчання в освіті дорослих за своєю сутністю мають бути адаптивними, що передбачає узгодження всіх складових (цілей, змісту, методів, способів, засобів навчання, форм організації пізнавальної діяльності учнів, діагностики результатів та ін.), інтерактивність гнучкої системи різнорівневого навчання із урахуванням основних когнітивних стилів, що дозволяє учням успішно навчатися в адаптивному режимі.

Центральне місце у такій системі навчання посідає учень, його діяльність, особистісні якості. Така система організації навчального процесу сприяє посиленню мотивації навчання учнів, підвищенню психологічної комфортності навчання, удосконаленню управління навчальним процесом.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Василькова Т.А. Основы андрагогики: учеб. пособ. / Т.А. Василькова. – М.: КНОРУС, 2011. – 256 с.
2. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособ.[для системы доп. проф. образования; учеб. пособ. для студентов вузов] / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 234 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібн. / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Змеєв С.И. Технология образования взрослых: учеб. пособ. / С.И. Змеєв. – М.: Академия, 2002. – 160 с. – (Высшее образование).
5. Капитанская А.К. **Особенности образования взрослых** [Электронный ресурс] / А.К. Капитанская. – Режим доступа: <[http://ipk.admin.tstu.ru/sputnik/index/str/elektron\\_bibliot.files/Jornal/Vio\\_30/cd\\_site/Articles/art\\_2\\_5.htm](http://ipk.admin.tstu.ru/sputnik/index/str/elektron_bibliot.files/Jornal/Vio_30/cd_site/Articles/art_2_5.htm)> (17.05.2014). – Загол. з екрану. – Мова рос.
6. Кукуев А.И. Сущностные характеристики технологии обучения взрослых / А.И. Кукуев // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, – 2007. – № 2. – С. 96-10.
7. Меркулина И.А. Организационно-экономические основы формирования системы информационно-экономического образования в России: автореф. дисс. ... д-ра экон. наук: 08.00.05 / Ирина Анатольевна Меркулина. – М., 2011. – 45 с.
8. Сорочан Т.М. Развитие профессионализма педагогических работников в системе послыдипломной педагогической освіти на андрагогических засадах [Электронный ресурс] / Т.М. Сорочан, О.М. Рудина. – Режим доступа: [http://www.loippo.lg.ua/conf\\_rozv\\_prof.doc](http://www.loippo.lg.ua/conf_rozv_prof.doc) (21.03.2014). – Загол. з екрану. – Мова укр.
9. Столяренко Л.Д. Педагогика. 100 экзаменационных ответов. Экспресс-справочник для студентов вузов / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин. – Ростов н/д: Издательский центр «МарТ», 2001. – 256 с.
10. Ширшов Е.В. Информационно-педагогические технологии: ключевые понятия: словарь / Е.В. Ширшов; [под ред. Т.С. Буториной]. – Ростов-н/Д: Феникс, 2006. – 256 с. (Высшее образование). <http://www.calameo.com/books/002257257da6c38b8ddd9http://www.calameo.com/books/002257257da6c38b8ddd9>

#### CITED LITERATURE

1. Vasykova T.A. Fundamentals of Andragogy: textbook. / T.A. Vasykova. – M.: KNORUS, 2011. – 256 p. [in Russian]
2. Hromkova M.T. Andragogy: theory and practice of adult education: studies. Manual for the system. of additional prof. education; Textbook manual. for students / M.T. Hromkova. – M.: YuNYTY-DANA, 2005. – 234 p. [in Russian]
3. Dychkivska I.M. Innovative teaching technology: teach. manual / I.M. Dychkiv'ska. – K.: Akademvydav, 2004. – 352 p. [in Ukrainian]
4. Zmeev S.Y. Technology of Adult Education: manual / S.Y. Zmeev. – M.: Akademya, 2002. – 160 p. [in Russian]
5. Kapytanskaya A.K. Peculiarities of adult education / A.K. Kapytanskaya [Electronic resource]. – Mode of access: [http://ipk.admin.tstu.ru/sputnik/index/str/elektron\\_bibliot.files/Jornal/Vio\\_30/cd\\_site/Articles/art\\_2\\_5.htm](http://ipk.admin.tstu.ru/sputnik/index/str/elektron_bibliot.files/Jornal/Vio_30/cd_site/Articles/art_2_5.htm). [in Russian]
6. Kukuev A.Y. Essential characteristics of the technologies of adult education / A.Y. Kukuev // Education. Science. Innovation: South dimension. – Rostov-na-Donu: YPO PY YuFU. – 2007. – № 2. – P. 96-10. [in Russian]
7. Merkulyna I.A. Organizational-economic bases of forming the system of information and economic education in Russia: Author. thesis paper to obtain degree of Dr. in Economics: 08.00.05 / Iryna Anatolievna Merkulyna. – M., 2011. – 45 p. [in Russian]
8. Sorochan T.M. The development of professional teaching staff in the system of Postgraduate Education based on andragogical principles / T.M. Sorochan, O.M. Rudina [Electronic resource]. – Mode of access: 21.03.2014: [http://www.loippo.lg.ua/conf\\_rozv\\_prof.doc](http://www.loippo.lg.ua/conf_rozv_prof.doc). [in Ukrainian]
9. Stolyarenko L.D. Pedagogy. 100 exam answers. Quick Reference-book for students of higher educational institutions/ L.D. Stolyarenko, S.Y. Samyhin. – Rostov n/D: Publ. Center «Mart», 2001. – 256 p. [in Russian]
10. Shyrshov E.V. Information and pedagogical technology: key concepts: Dictionary / E.V. Shyrshov; ed. T.S. Butorynoy. – Rostov-n/D: Fenyks, 2006. – 256 p. [in Russian]

УДК 37.013.(447)

## БІОГРАФІЧНІ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКІ НАРАТИВИ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ : ДО ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

**М. П. ЛЕЩЕНКО**

*У статті розглянуто педагогічну майстерність викладача як здатність підвищувати позитивний потенціал пізнавально-активного поля шляхом застосування біографічних навчально-дослідницьких наративів. Наведено приклад застосування біографічно-дослідницької оповіді про Миколу Зерова - високобдарованого поета, оригінального історика літератури, блискучого перекладача, майстра живого слова, вдумливого вчителя і неповторного педагога української вищої школи.*

**Ключові слова:** «вища школа»; «педагогічна майстерність»; «пізнавально-активне поле»; «біографічні наративи».

**Постановка проблеми.** Для забезпечення соціокультурного розвитку, культурної й професійно-особистісної ідентифікації особистості в глобалізованому світі в основу навчання у вищій школі повинна бути покладена концепція випереджувальної науково-дослідницької педагогічної освіти, що передбачає спрямування цілей, принципів, змісту, критеріїв оцінювання якості й ефективності навчання на творчу самореалізацію студентів і викладачів. Це означає, що їх реальні, життєві, духовно-моральні, професійні проблеми повинні бути включені до змісту освіти. Метою вузівської освіти повинна стати не підготовка до професійної діяльності, не адаптація до неї, а розвиток особистості студента як носія професійних компетентностей. У цьому контексті набуває особливої ваги проблема розвитку педагогічної майстерності викладачів вищої школи.



Якщо трактувати педагогічну майстерність як здатність викладача створювати пізнавально-активне поле позитивного потенціалу, то необхідно діагностувати рівень сформованої цієї здатності в особистості і розвивати її на основі науково-дослідницького підходу до вивчення досвіду інших людей – майстрів педагогічної справи (біографічні дослідження), його проектування на власні життєві реалії, створення образу власного педагогічного «я», прогнозування подальшого професійно-педагогічного росту.

Проблема розвитку педагогічної майстерності в сучасному суспільстві є предметом досліджень наукової школи під керівництвом академіка І.А.Зязюна [5]. Застосування біографічних навчально-дослідницьких наративів у вітчизняних освітніх практиках залишається малодослідженим. Перші кроки з вивчення умов застосування біографічних досліджень здійснено у роботах Н.Сулаєвої, Л.Тимчук, Л.Рубан, С.Ісаєвої [7;4;6;2]. Водночас у зарубіжному освітньому просторі наративні дослідження як складова якісних стратегій набули поширення і розвиваються з 80-х років ХХ століття [8;9].

**Мета статті:** з'ясувати роль біографічних навчально-дослідницьких наративів у професійно-особистісній ідентифікації студентів вищої школи.

Завдання:

- з'ясувати методологічні основи розвитку педагогічної майстерності викладача;
- схарактеризувати методику творення і застосування біографічних навчально-дослідницьких наративів.

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічна наука має враховувати тенденції розвитку сучасного інформаційного суспільства і давати відповідь на ряд актуальних питань:

- Як зберегти і розвинути неповторність і самотність людської особистості в глобалізованому світі?
- Що забезпечує духовне зростання людини в постійно мінливому соціумі недиференційованих реальностей?
- Де криються потенційні можливості освітніх практик для задоволення потреб сучасної людини в отриманні досвіду культурної й професійно-особистісної ідентифікації сучасної людини?

Можливі варіанти відповідей ґрунтуються на педагогічній теорії, яка потребує вдосконалення в сфері базисних понять, розробки методологічних засад дослідження педагогічної реальності.

Саме педагогічна реальність, яка охоплює всі сфери життя в суспільстві знань, неперервного навчання, має стати предметом детального вивчення педагогічної науки. Педагогічна реальність детермінується простором і часом, де відбувається набуття особистістю певного досвіду. Будучи багатовимірним явищем, вона поєднує раціональне й почуттєве, свідоме й підсвідоме, дійсне й уявне, може набувати духовно творчих, але водночас і деструктивних характеристик.

У цьому контексті потребують уточнення шляхи удосконалення педагогічної майстерності, що реалізуються на основі:

- усвідомлення сучасним педагогом особливостей педагогічної реальності;
- вмінні використовувати біографічні навчально-дослідницькі наративи для створення духовно багатой гуманної педагогічної реальності.

Природу педагогічної реальності, особливості її впливу на людину характеризує теорія пізнавально-активного поля Людське спілкування взагалі, в тому числі спілкування учителя з учнями, викладача зі студентами відбувається у просторі і часі, тому його можна охарактеризувати категорією пізнавально-активного поля. Дефініція “пізнавально-активного поля” є універсальною. В координатах комунікативного поля протікає будь-яка діяльність. Якщо це поле позитивного потенціалу, то праця людини характеризується натхненням, творчим злетом. Якщо це поле негативного потенціалу, то людська робота є підневільною, примусовою, рабською.

Філософське обґрунтування цього твердження знаходимо в концепції академіка В. Вернадського про наукову думку як планетне явище космічного характеру.

Визначним моментом концепції В. Вернадського є положення про те, що людина існує до тих пір, “доки не припиняється матеріальний і енергетичний обмін” між нею і середовищем, в якому вона живе. На його думку, енергетичний і матеріальний обмін між живими організмами здійснюється через “поле життя – як в середовищі всесвітнього тяжіння, так і в мікроскопічному розрізі, де сили тяжіння не є пануючими...”[5,223].

Кожна особистість за В. Вернадським, характеризується “полем власного існування”, для якого властиві раціональні та ірраціональні елементи. Поле особистості характеризує поєднанням чуттєвого і раціонального, підсвідомого і свідомого, евристичного і гедоністичного. Воно проявляється у ставленні людей до світу, а також у явищах, які не піддаються стандартному логічному осмисленню: емоціях, почуттях, переживаннях, інтуїтивних передбаченнях, особливих наукових думках, натхненні, сновидіннях, галюцинаціях тощо. Поле окремої людини перебуває у постійній взаємодії з полями інших осіб.

На нашу думку, коли група людей об'єднується з метою виконання певного виду діяльності, то відбувається явище накладання окремих полів і виникає сумарне поле діяльності. Якщо педагогічну

діяльність розглядати як процес енергетичного і матеріального обміну між викладачем і студентами, то правомірно зробити висновок про комунікативне поле пізнавально-активного характеру або пізнавально-активне поле, яке виникає в результаті накладання особистісних полів педагога і вихованців упродовж конкретного заняття.

У навчально-виховних закладах реалізується спільна діяльність викладача і студентів з метою пізнання. Вплив поля викладача, сформованої особистості, має бути вирішальним на сумарне (викладачі+студенти) пізнавально-активне поле.

Розглянемо детальніше процес творення викладачем пізнавально-активного поля. Будучи суб'єктом навчально-виховного процесу, викладач надає інформації суб'єктивні характеристики. Йдеться не про деформацію змісту навчального матеріалу. Маємо на увазі що цей зміст подається у певній почуттєво-емоційній формі. Ця почуттєво-емоційна форма виникає в уяві викладача. «Уява, – за словами знаменитого філософа, алхіміка і лікаря XVI ст. Парацельса, – це сонце душі людської... Якщо сила уяви достатня для того, щоб освітити весь внутрішній світ людини, то її уява здатна творити». Парацельс стверджує, що «уява – це інструмент. Силою уяви воля створює з думок існуючі форми – мислеобрази. Уява породжує дію» [5, 224]. Через напруження психічної енергії (інтелекту, емоцій, почуттів), творчою волею викладач передає інформаційний образ студентам. Незалежно від того, який предмет викладає, свідомо або на рівні підсвідомого педагог подає не «голу» інформацію студентам, а поміщає її в почуттєво-емоційну сферу. Ця почуттєво-емоційна сфера породжує інформаційний образ, який, в свою чергу, є джерелом пізнавально-навчальної реальності, що діє на студента через слово, міміку, жести викладача, арсенал засобів навчання, котрі він використовує. Отже, викладач є творцем інформаційного образу, носіями яких є слово і дія.

У залежності від того, яким є продукт творчості викладача можна визначити силову і енергетичну характеристики пізнавально-активного поля. Поле можна виявити через почуття, емоції, які переживають всі учасники педагогічного процесу. Чим вища напруженість почуттів, тим більша є силова характеристика поля. У залежності від того, позитивні (тобто радості, піднесення, творчого успіху, наснаги, натхнення, любові) почуття чи негативні (страху, приниження, насильства, власної неспроможності, безсилля) почуття визначаємо енергетичний потенціал поля – позитивний або негативний.

Пізнавально-активне поле максимального позитивного потенціалу проявляється в особливій атмосфері творчого піднесення викладача і студентів, коли кожен і всі разом охоплені прекрасними почуттями захоплення, радості відкриття і осягнення невідомих раніше явищ навколишнього і внутрішнього світу.

У практичній діяльності викладача про наявність поля максимального позитивного потенціалу свідчать хвилини особливого натхнення, стану польоту і творчості душі, коли відчуваєш себе єдиним цілим зі студентським колективом у процесі пізнання істини. Педагогічна майстерність, по суті, передбачає пошук шляхів підвищення позитивного енергетичного потенціалу поля пізнавальної активності. Йдеться про мобілізацію психічних (інтелектуальних і почуттєво-емоційних) ресурсів кожного студента, їх орієнтацію на навчання. Важливо пам'ятати, що психічна енергія кожної людини множиться від радісної, мажорної, творчої праці, легше долаються труднощі, вищі почуття душевного комфорту.

Підкреслимо, що виходячи з отриманих результатів, посилення дії пізнавально-активного поля на поля студентів, засвоєння ними інформаційного образу буде відбуватися за умови розширення каналів сприймання і обробки навчальної інформації. Породжує пізнавально-активне поле викладач власними словами, діями, які слухають, спостерігають студенти. Позитивний потенціал поля різко зростатиме, якщо студенти цей інформаційний образ будуть засвоювати через власне мовлення, власні дії, зокрема, через різні види нарративу. Тим самим вони також створюватимуть поля позитивного потенціалу, а сумарний енергетичний ефект буде підвищуватися.

Інформаційний образ потрібен особистості для того, щоб вона сама могла творити. Отже, якщо викладач хоче стати режисером творення позитивно забарвленої педагогічної реальності, то для цього він має оволодіти методиками створення і реалізації нарративу.

Дослідження педагогічної майстерності в дискурсі нарративу актуалізує проблему збереження і розвитку особистісної неповторності людини як засобами словесного впливу, так і вербального самовираження, самоствердження й саморозвитку, що набуває особливого значення в інформаційному суспільстві.

Термін «narrative» у перекладі з англійської означає «оповідь». У порівнянні з традиційним тлумаченням у вітчизняній педагогіці словесних методів нарратив передбачає розширення можливостей збагачення інформації віртуальними, почуттєво-емоційними, суб'єктивними характеристиками, що створює надійне підґрунтя для індивідуалізації освітнього процесу.

В основі методів нарративу лежить слово, що є визначальним фактором – джерелом-носієм пізнавально-активного поля. Саме слово виступає енергією, що продукує навчально-пізнавальну реальність. «Нема нічого, - категорично стверджував Володимир Вернадський, - що діяло би сильніше

живого, вільного слова, слова людини, яка вірить усією душею в те, що говорить, людини, яка хоче, щоби всі ті, які слухали її, повірили у те, у що вона вірить, бажали того, чого вона бажає, знали те, що вона знає»[5,228].

Іван Франко у праці «Із секретів поетичної творчості» справедливо зазначив, що за допомогою духовно-словесного витвору людина реалізує «потреби свого чуття і свого розуму, своєї пам'яті і фантазії»[5,228]

Видатний український педагог-гуманіст В. Сухомлинський ось як передав процес творення пізнавально-активного поля за допомогою слова: «У ті хвилини, коли краса слова, його поетична грань допомагає мені закарбувати навіки незабутні хвилини дитинства рідної мови, в душах моїх вихованців твориться те, в ім'я чого я взагалі переступаю щодня поріг школи, в ім'я чого веду дітей нелегкою стежиною радощів – здивування, відкриття, осягнення краси. Твориться ось що: від кожного дитячого серця снують тисячі ниток до того великого, вічного, ім'я якому – Народ, його віковична мова, культура, казка, поезія, література, школа, сім'я, слава поколінь»[5,229].

Застосування методів нарративу вимагає від учителя не стільки безпомилкового вивчення і точної передачі змісту навчального матеріалу як уміння «одягнути суху інформацію» «у живу одягу слова», яскраві барви і трепетні почуття, зробити її привабливою і особистісно значущою для студентів. До методик нарративу належать життєві історії, біографії й автобіографії, особистісні розповіді, за допомогою яких оповідач намагається проаналізувати й описати значення досвіду індивідів в ході розповідей про пережиті реалії.

У сучасних світових навчальних практиках досить часто застосовуються біографічні дослідження (хід і результати) для створення навчально-дослідницьких нарративів, які трактують аналіз життя особистості у визначеному викладачем інтервалі: індивідуальному, соціальному, професійному та ін. При такому підході людське життя стає предметом вивчення особистості, яка намагається зрозуміти й уявити життєдіяльність досліджуваної особи в динаміці її розвитку. Джерелами біографічних досліджень є особисті документи (нотатки, листи, щоденники, художні твори, фото), результати інтерв'ювання, анкетування, свідчення інших людей, а також автобіографії. Біографічні дослідження дають можливість визначати об'єктивні (сфери діяльності, контакти з іншими людьми, досягнення, звершення) й суб'єктивні (особистісний досвід, переживання, почуття, мрії, фантазії, стосунки й оцінки різних ситуацій) фактори розвитку особистості. Результатом застосування біографічних досліджень може бути: життєва історія (lifestory); опис певної живої ситуації або періоду з життя особистості (casehistory); вивчення життєвої ситуації або періоду (casestudy) з метою ілюстрації певних концептуальних положень. Розрізняють біографію комплексну, яка відображає події, що стосуються цілого життя, і біографію тематичну, що відображає певну сферу життєдіяльності досліджуваної особи (професійна, навчальна, особистісна, творча), а також життєву фазу (дитинство, молодість, зрілість, старість, кризовий, стабільний період тощо).

Вважаємо за доцільне навести приклад застосування нарративних методик при формуванні уявлень про яскраві зразки педагогічної майстерності, коли твориться особлива мистецько-педагогічна реальність. До таких митців, безумовно, належав Микола Зеров (1890 - 1937), – високообдарований поет, оригінальний історик літератури, блискучий перекладач, майстер живого слова, вдумливий учитель і неповторний педагог української вищої школи. В основу нарративу про оволодіння найтоншими нюансами педагогічної майстерності Миколою Зеровим було покладено біографічне дослідження[3]. Ще в роки навчання в Київському університеті (1908-1914) він відзначався особливими здібностями словесного впливу на аудиторію. Все після університетське життя, окрім важких років примусового безробіття, тюрми і таборів, він працював педагогом, одночасно досліджуючи історію української літератури та тенденції її розвитку.

Відомо, що справжнього артистизму вчитель досягає тоді, коли кожне його заняття глибоко індивідуальне, має своє обличчя, коли для осягнення на ньому певної ідеї, проблеми, істини розгортається таке дійство, яке активізує інтелектуальне і почуттєве сприймання виучуваного матеріалу. Миколи Зеров постійно прямував до оволодіння, такою майстерністю. Наприклад, його заняття з історії супроводжувалися не тільки ілюстративним читанням уривків з художніх творів, а й розігруванням сцен на історичні сюжети. Він був переконаний, що «без інтимного відчуття матеріалу» неможливі його подача і сприймання.

Лекції Миколи Зерова привертали до себе будь-яку аудиторію. Він добре розумів її потреби і здатність приймати його мову, умів установлювати контакт із слухачами і підносити їх до відповідного рівня, щоб залишити слід у їх пам'яті та почуттях. За це його любили і шанували.

Особливе становище посідав Миколи Зеров і серед професорів Київського ВІНО. Про це можна судити на підставі тих оціночних характеристик читання лекцій різними професорами на початку 20-х років ХХ ст., що їх подала Докія Гуменна. І хоч на них позначився, певна річ, суб'єктивізм сприймання подій колишньою студенткою, вони все ж таки дуже цікаві своїми порівняльними акцентами, психологічними штрихами, вмінням спостерігати і узагальнювати:

«Загальним кумиром був професор Микола Зеров., Я розумію тепер, чому його лекції відбувалися в найбільшій аудиторії, коли це були лекції літературно-лінгвістичного факультету. Тому, що малі аудиторії не вмщали бажаючих бути на його лекціях. Факт той, що на цих лекціях – історії української літератури – величезна аудиторія завжди була переповнена. Ці лекції були таки справді святом. Ні, бенкетом! Це була велика насолода – вслухуватися в тонке плетиво обточених слів, якими Микола Костевич малював: широкий антураж, епоху, порівняння з іншими явищами літератури в сусідів, напрям, особливість, притаманна тільки цьому письменникові... І мені здається, що Зеров найбільше за всіх насолоджувався, ні, він був закоханий у свій предмет, судячи по тому щасливому, всміхненому виразові, що був на його лиці під час лекції. Така самозабутня усмішка щастя. І через це ми також почували щастя... Як він сипле цитату за цитатою, та не сипле, а любовно, із смакуванням їх вимовляє! А яка пам'ять! Чародій витягає з невичерпного мішка цитати з творів найзабутіших письменників. І при цьому - довірливо дитячий погляд синіх очей та ніякова усмішка на лиці, біле кашне і роздerta кишеня. Українська література вставала перед нами, як надзвичайно цікаве, тісно пов'язане з життям, історико-мистецьке явище. Навіть у найменшого письменника він знаходив скарби, перла й дорогоцінне каміння, в оправі найтоншого зеровського гумору. Слухаючи його, я в голові собі не поклала, що перед нами - найвидатніша постать у літературі нашого часу. Я, як і всі в аудиторії, ставала рабом його чародійства»[1,219-222].

Зауважимо, що лекторська майстерність Микола Зерова була зумовлена не тільки його природним хистом, але й повсякденною в цьому напрямку роботою над собою. Зі слів Софії Федорівни випливає, що він готувався до кожної лекції дуже старанно, часто сидів допізна вночі над новим матеріалом, продумував методичні прийоми його донесення до студентів. За блискучі прилюдні виступи і майстерне читання лекції його називали Золотоустом, а швидко реакцію на будь-яку подію – «живим сріблом». Появу М. Зерова в аудиторії студенти, бувало, зустрічали аплодисментами. Так само аплодисментами нагороджували його за вдало прочитані лекції. Сказаного, думається, досить, щоб бачити в особі Миколи Зерова повнокровну, інтелектуально й емоційно багату особистість, демократичні та гуманістичні переконання якої пронизували всі ланки її навчальної і виховної роботи [3]. Наведені оповіді про видатного педагога – майстра Миколу Зерова застосовувалися у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка при викладанні курсів з педагогіки вищої школи, методики викладання у вищій школі, педагогічної майстерності.

**Висновки.** Біографічні дослідження формують потужне силове поле духовності. У кожного такого поля – своя власна «територія», свої чари, власні секрети залучення особистості до добротворення, що так приваблюють студентів, які перебувають під впливом педагогічної майстерності вчителя-викладача. Педагог, який активує потужні духовні поля методів нарративу посилює позитивну дію пізнавально-активного поля педагогічної реальності. Завдання викладача полягає у створенні сприятливих умов для застосування методів нарративу, що включають вивчення багатьох артефактів, легенд, міфів, біографій, а також особистісних розповідей, які стосуються минулих, сучасних і майбутніх подій.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гуменна Д. Дар Евдотеї / Д. Гуменна. – Балтимор – Торонто: Смолоскип ім. В. Симоненка, 1990. – Кн. 1. – 520 с.
2. Ісаєва С. Томас Гордон як прихильник американської реформаторської педагогіки / С. Ісаєва // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». - К.: Гнозис, 2013. - С. 61-68.
3. Лещенко М. Сторінки просвітницько-педагогічної діяльності Миколи Зерова / М. Лещенко – К., 2005. – 180 с.
4. Лещенко М. Педагогічний нарратив у дискурсі дистанційної неформальної освіти / М. Лещенко, Л. Тимчук // Імідж сучасного педагога. – 2012. - №4. – С.7 – 11.
5. Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти: колективна монографія / [Н.В.Абашкіна, Л.О.Базиль, О.А.Грищенко, І.А.Зязюн та ін.]; за ред.. І.А. Зязюна. – Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2010. – 272с.
6. Рубан Л. Американський педагог-реформатор Джон Холт (1923- 1985 рр.): генеза ідей про майстерність учителя / Л. Рубан. – К.. Літопис, 2011. – 80 с.
7. Сулаєва Н. Підготовка вчителя в педагогічному просторі неформальної мистецької освіти: монографія / Н. Сулаєва. – Полтава: ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2013. - 408с.
8. Nowak M. Teorie i koncepcje wychowania / M. Nowak. –Warszawa: Wyd.Akademickie i Profesjonalne, 2008. – 583s.
9. Rubacha K. Metodologia badan nad edukacja / K.Rubacha. - Warszawa: Wyd.Akademickie i Profesjonalne, 2008. – 469 s.

#### CITED LITERATURE

1. Humenna D. Evdoteyi's gift / D. Gumenna. - Baltimore - Toronto: Smoloskyp named after W. Symonenko, 1990. – Kniga 1. – 520 p. [in Ukrainian]
2. Isayeva S. Thomas Gordon as a supporter of American educational reform pedagogy- Humanitarian / S. Isayeva // Bulletin «Perejaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Gregory Skovoroda. – K.: Gnosis, 2013. – P. 61-68. [in Ukrainian]
3. Leshchenko M. Pages of Mykola Zerov's education and teaching activities / M. Leshchenko. – K., 2005. – 180 p. [in Ukrainian]
4. Leshchenko M. Teaching narrative discourse in distance non-formal education // The image of the contemporary teacher. / M. Leshchenko, Larysa Tymchuk. – 2012. – № 4. – P.7 - 11. [in Ukrainian]
5. Development of pedagogical mastery in the discourse of lifelong learning: collective monography / [N.V.Abashkina, L.A.Basile. O.A.Hryshchenko, I.A.Zyazyun and others ];ed. Zyazyun Ivan - Cherkasy: Ed. CNU named after Bogdan Khmelnytsky, 2010. – 272p. [in Ukrainian]
6. Ruban L. John Holt American educator and reformer (1923 - 1985): genesis of ideas about the skill of the teacher / L. Ruban. – K. Chronicle, 2011. – 80p. [in Ukrainian]
7. Sulayeva N. Teacher training in the pedagogical space of nonformal art education: monography / N. Sulayeva. - Poltava: PNPU named after Korolenko, 2013. – 408 p. [in Ukrainian]

УДК 37.013.32

УДК 659.7.08

## МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ ФАХІВЦЯ З АВАРІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ ТА БЕЗПЕКИ НА АВІАЦІЙНОМУ ТРАНСПОРТІ

**Г.А. ЛЕЩЕНКО**

*У статті аналізуються підходи до розуміння сутності професійної надійності різними вченими. Дається визначення дефініції „професійна надійність фахівця з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті”. Пропонується структурно-функціональна модель професійної надійності фахівця з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті (АО і БАТ).*

***Ключові слова.** Професійна надійність, модель, структура, підсистема, функції, детермінанти, системний підхід.*

**Постановка проблеми.** Проблема професійної надійності сучасного фахівця є ключовою для вчених різних наукових напрямків. Особливо гостро дана проблема постає в професіях, пов'язаних з екстремальними умовами діяльності.

Численними дослідженнями встановлено високу ефективність засобів теоретичної, тренажерної, фізичної та інших видів професійної підготовки у процесі формування параметрів надійності фахівців екстремальних професій [7: 4].

У той же час, відсутність концептуальної моделі професійної надійності фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті не дає змоги визначити стратегічний шлях процесу формування сучасного професіонала.

**Метою** статті є теоретичне обґрунтування моделі професійної надійності фахівців з авіаційного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті.

Виходячи з мети, визначено наступні **завдання** дослідження:

- визначити методологічний підхід до процесу побудови професійної надійності;
- дати визначення дефініції „професійна надійність фахівця з АО і БАТ”;
- визначити рівні, структурні компоненти та функції професійної надійності фахівців з АО і БАТ.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз використання поняття „надійність” стосовно професійної діяльності свідчить про відсутність єдиного підходу до розуміння його сутності. Трактуються дослідниками розуміння надійності можна умовно поділити на три групи.

Представники першої групи надійність визначають як якісну ознаку самої професійної діяльності і характеризують суб'єкт праці за зовнішніми характеристиками і результатами діяльності: точність, своєчасність дій, безвідмовність тощо [4; 5; 6].

Друга група визначень надійності спирається на характеристику внутрішніх особистісних якостей суб'єкта праці, психофізіологічного забезпечення діяльності, психологічних утворень, морфо-функціональних особливостей тощо [3; 8].

До третьої групи належать трактування надійності як системної, інтегральної, комплексної, цілісної якості особистості людини [1; 2].

Визначаючи функціональним призначення професійної надійності забезпечення відповідності реальних параметрів діяльності нормативним, наводимо власне визначення поняття „професійна надійність”. Отже, *професійна надійність*, на нашу думку – це системна, інтегральна, сукупна якість фахівця, що проявляється у його здатності зберігати необхідні робочі параметри професійної діяльності протягом заданого часу незалежно від виробничих умов.

Конкретно-науковий рівень аналізу дефініції „надійність” вимагає визначити специфічні, особливі, суттєво відмінні процесуальні ознаки професійної надійності фахівців з АО і БАТ (враховуючи зміст та специфіку професійної діяльності для зручності будемо називати їх у подальшому „авіаційні рятувальники”). Зрозуміло, що кожен вид професійної діяльності має специфічні процесуальні вимоги до параметрів надійності. Фахівці вважають, що надійність рятувальника є його важливою оперативною характеристикою, що проявляється в екстремальних ситуаціях і пов'язана з необхідністю вирішувати в умовах значного напруження достатньо складні і відповідальні завдання. Тому на конкретно-науковому рівні загальнонаукове визначення поняття „професійна надійність” набуває певної специфіки, конкретики за рахунок обмежень, що накладаються особливостями професійної діяльності на її суб'єкт. Базове загальнонаукове визначення дефініції „професійна надійність” уточнюється конкретизацією суб'єкта професійної діяльності – авіаційного рятувальника, а також особливостями роботи останнього в екстремальних умовах. Отже, за робоче визначення дефініції „професійна надійність авіаційного рятувальника” приймаємо наступне. *Професійна надійність авіаційного рятувальника* – це системна, інтегральна, сукупна якість авіаційного рятувальника, що

проявляється у його здатності зберігати оптимальні робочі параметри професійної діяльності протягом заданого часу при роботі в екстремальних умовах та за екстремальних ситуацій.

Визнання системного характеру професійної надійності, як особистісного утворення, дає можливість побудувати її модель. *Модель професійної надійності авіаційного рятувальника* – це узагальнена схема, що дає уяву про структуру, сутність, механізми формування, механізми функціонування професійної надійності авіаційного рятувальника з метою її детального вивчення.

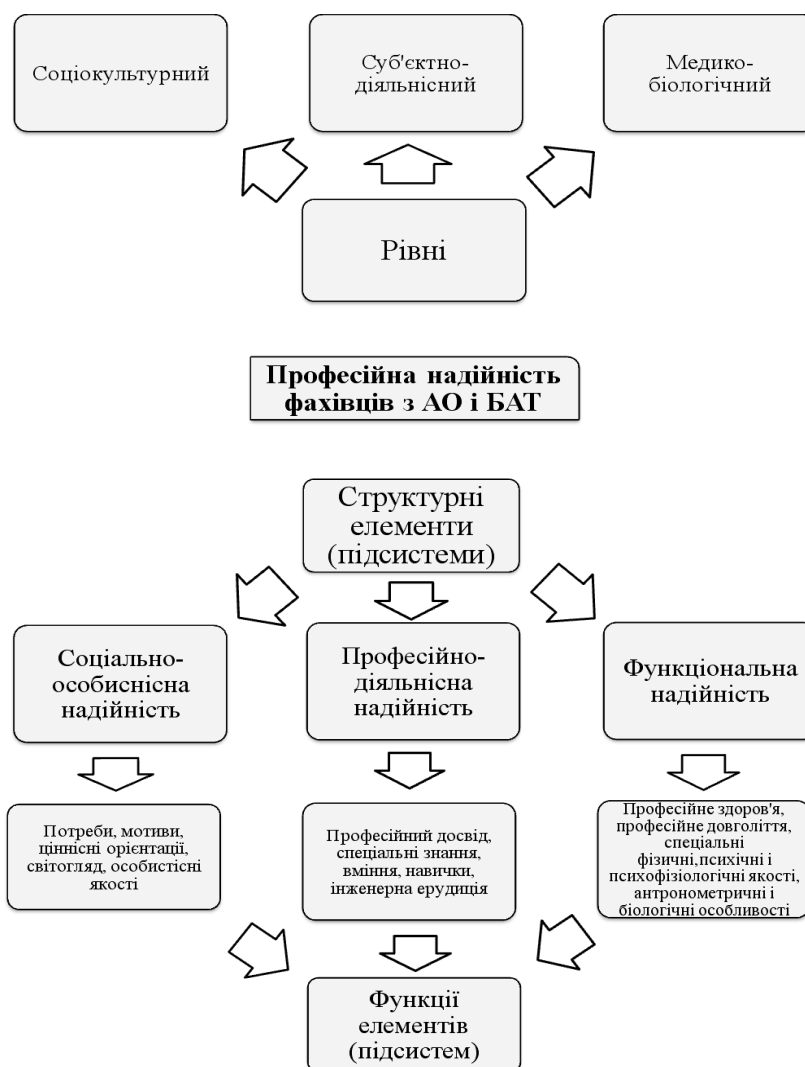
Найбільш доцільним підходом до побудови моделі професійної надійності авіаційних рятувальників ми вважаємо структурно-функціональний. Даний підхід передбачає, що професійна надійність авіаційного рятувальника може бути представлена як складна багаторівнева система, кожен елемент якої виконує специфічну, притаманну лише даному елементу функцію. Такий підхід, на нашу думку, дає найбільш повне уявлення про системну природу професійної надійності авіаційних рятувальників. Схематичне зображення структурно-функціональної моделі професійної надійності фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті представлено на рис. 1.

У даній моделі розглядається феномен професійної надійності відповідно до трьох рівнів: соціокультурного, суб'єктно-діяльнісного та морфо-функціонального.

На соціокультурному рівні предметом вивчення є загальнолюдські якості, мотиваційні та ціннісні установки, морально-вольові якості тощо.

Суб'єктно-діяльнісний рівень дає уявлення про професійні та ділові якості фахівця.

На медико-біологічному рівні фахівець оцінюється з морфо-функціональної та біологічної позиції.



**Рис 1. Структурно – функціональна модель професійної надійності фахівців з АО і БАТ**

При дослідженні професійної надійності як системного утворення ми виходимо з того, що аналіз професійної надійності з позиції системного підходу потребує, на нашу думку, розглянути предмет дослідження як властивість, як процес і як стан фахівця:

1. Професійна надійність як системна властивість фахівця – це сукупність найбільш стійких особливостей професіонала, що забезпечують необхідний якісно-кількісний рівень професійної

діяльності у екстремальних умовах. Професійна надійність як властивість є результатом онтогенезу фахівця у процесі його професіоналізації.

2. Як процес, професійна надійність має свої етапи розвитку та період існування. За визначенням О.Л. Осадчук життєвий цикл системи професійної надійності називається системогенезом [8]. Системогенез професійної надійності авіаційного рятувальника є частиною процесу професіоналізації фахівця і протікає паралельно з його професійним становленням. Етапами системогенезу професійної надійності є: зародження, протікання (екстенсивний або інтенсивний розвиток; зрілість - пік розвитку; стагнація – стабілізація стану, відсутність змін; деградація), руйнування.

3. Професійна надійність, що розглядається як стан фахівця, активізує регулятивні функції в адаптації суб'єкта до непередбачуваних умов професійної діяльності. У складних умовах діяльності, що вимагають зміни структури професійних дій, навички на виконання певних рухових та інтелектуальних актів, сформовані в процесі професійної підготовки, стають своєрідним „гальмом” на новий вид діяльності. Адаптація до нових умов діяльності – побудова в організмі адаптаційних функціональних систем – визначається наявністю в організмі широких можливостей для організації в мінімальні строки випереджального пристосування до подій, що наступають (але не наступили).

Структурні елементи (підсистеми) мають відповідні функції. Кожен елемент професійної надійності не може виконувати функції усієї системи і, у той же час, не може виконувати свої функції поза системної організації. Структурні елементи взаємопов'язані між собою безпосередніми та опосередкованими зв'язками. Тому недоліки у функціонуванні будь-якого з елементів можуть призвести до збою у роботі системи загалом.

Соціально-особистісна надійність є провідним, системотворчим фактором, що визначає цілі, характер, емоційно-психологічну спрямованість фахівця на процес та результати професійної діяльності й зумовлює рівень функціонування усієї системи професійної надійності загалом. У соціально-особистісній надійності унаочнюються провідні потреби, мотиви, ціннісні установки та спрямованість авіаційних рятувальників на професійну діяльність. У структурі соціально-особистісної надійності знаходять відображення такі загальнолюдські якості як гуманізм, відповідальність, емпатія, почуття обов'язку, людинолюбство, співчуття, прагнення прийти на допомогу, колективізм, товариськість тощо.

Професійно-діяльнісна надійність характеризує авіаційного рятувальника як фахівця: його професійний досвід, підготовленість, стійкість знань, умінь та навичок в екстремальних умовах професійної діяльності, завадостійкість у роботі, точність, своєчасність та безпомилковість виконання покладених завдань.

З позиції функціональної надійності авіаційний рятувальник розглядається як біологічна система: стан професійного здоров'я, професійне довголіття, загальна працездатність у звичайних і екстремальних умовах, професійно важливі фізичні та психофізіологічні якості, антропометричні та біологічні особливості, ступінь відновлюваності, ресурс буферних (адаптаційних) систем.

При дослідженні будь-якої системи кожен елемент її розглядається не тільки з позиції його місця у системі, але й ролі, що відіграє останній загалом. Критерієм ефективності системи є успішність реалізації нею своїх функцій.

Функція системи (від лат. function – виконання, здійснення) характеризує прояв її властивостей у даній сукупності відносин і представляє собою спосіб дії системи при взаємодії з оточуючим середовищем.

Функція визначається, з одного боку, внутрішньою структурою системи, а з іншого – зовнішнім середовищем. Зовнішнє середовище визначає зовнішні, по відношенню до структури системи, цілісні об'єкти, а також матеріальні, енергетичні та інформаційні ресурси середовища. В основі функції лежать об'єктивно існуючі властивості структури системи перероблювати матеріальні, енергетичні та інформаційні ресурси середовища. Функція характеризує процесуальну і результативну сторони зовнішнього прояву властивостей об'єкта у даній системі відносин.

Система професійної надійності має загальні, системотворчі функції, а кожен її компонент відповідно має свої специфічні функції.

Системи професійної надійності авіаційних рятувальників реалізується через такі системні функції: інтегративна, компенсаторна, регулятивна.

Інтегративна функція забезпечує збереження цілісності структури професійної надійності, підтримання режиму діяльності, реалізацію програми і мети її функціонування.

Компенсаторна функція забезпечує відновлення порушеної або втраченої стабільності протікання інтелектуальних, психічних, фізіологічних та психофізіологічних процесів, що відбуваються в організмі рятувальника за екстремальних умов професійної діяльності.

Регулятивна функція забезпечує ефективний та функціонально обґрунтований порядок включення необхідних компонентів та механізмів забезпечення професійної надійності в екстремальних умовах діяльності.

Функції компонентів професійної надійності співвідносяться з їх специфікою.

Функціями соціально-особистісної надійності є забезпечення стабільності високого рівня соціально значущих мотиваційно-ціннісних установок, морально-психологічних і організаційно-комунікативних якостей, цільових орієнтирів професійної діяльності, соціально-відповідальних індивідуальних стратегій реалізації професійних завдань, громадянської та суспільної відповідальності тощо.

Функціями професійно-діяльнісної надійності є забезпечення сталості інтелектуальних процесів (аналітико-синтетичні функції мислення, інтелектуальна мобільність, швидкість оцінки, творче осмислення великого потоку інформації та грамотне прийняття рішення на її основі тощо), професійно важливих психічних властивостей (пам'яті – короткострокової, вербально-логічної, оперативної, зорової, рухової; сприйняття – швидкість, повнота, диференційованість; уваги – об'єм, стійкість, концентрація, розподіл, переключення), спеціальних знань, умінь та навичок фахівця в екстремальних умовах професійної діяльності.

Функціональна надійність забезпечує здатність зберігати задані компенсаторні і захисні механізми організму для підтримання протягом певного часу сталості працездатності авіаційного рятувальника за будь-яких умов професійної діяльності. Дана функція визначається запасом резервних можливостей організму і здатністю їх раціонального використання.

Розглядаючи систему професійної надійності авіаційних рятувальників, доцільно зупинитися на питаннях її порушень та розладів. Під порушенням професійної надійності суб'єкта праці ми розуміємо деструктивні зміни в її структурі та часткова або повна неможливість окремих підсистем виконувати свої функції.

Відповідно до рівнів дослідження людини, логічно можна припустити, що деструктивні зміни можуть торкатися особистісної, діяльнісної та біологічної сфери прояву професійної надійності фахівця.

На особистісному рівні порушення професійної надійності проявляється у професійних деформаціях та деструкціях.

До діяльнісних порушень професійної надійності авіаційних рятувальників можна віднести професійні збої, відмови та помилки.

До функціональних порушень професійної надійності авіаційних рятувальників відносяться функціональні розлади і професійні хвороби.

**Висновки.** Модель професійної надійності фахівця є багатофункціональною системою, що може крім дослідницьких цілей використовуватися в процесі побудови цільової моделі фахівця з АО і БАТ. Також модель професійної надійності буде корисною при побудові індивідуальної освітньої траєкторії підготовки курсантів льотних навчальних закладів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Блудов Ю.М. Надежность в спорте / Ю.М. Блудов, В.Д. Плахтиенко. – М.: ФИС, 1983. – 176 с.
2. Бодров В.А. Психология и надежность: человек в системах управления техникой / В.А. Бодров, В.Я. Орлов. – М.: Изд-во ИП РАН, 1998. – 288 с.
3. Венда В.Ф. Психологические факторы надежности управления автомобилями и проблема общения между водителями / В.Ф. Венда, Р.В. Ротенберг, Г.С. Улиханян // Психолог. журн. – 1983. – №4. – С. 75-86.
4. Войтенко А.М. К вопросу о профессиональной надежности летчика / А.М. Войтенко, В.А. Пономаренко // Воен. – медич. журн. – 1993. – №5. – С. 51 – 53.
5. Леонова А.Б. Функциональные состояния человека в трудовой деятельности / А.Б. Леонова, В.И. Медведев. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 111с.
6. Ломов Б.Ф. Человек и техника / Б.Ф. Ломов. – М.: Советское радио, 1966. – 464 с.
7. Макаров Р.Н. Теория и практика конструирования целевых моделей операторов особо сложных систем управления / Р.Н. Макаров, Л.В. Герасименко. – М.: ООО «КОД», 1997. – 532с.
8. Осадчук О.Л. Системный подход к исследованию профессиональной надежности педагога [Электронный ресурс] / О.Л. Осадчук // Вопросы современной науки и практики–2008.-№ 4 (14). – Режим доступа: <http://vernadsky.tstu.ru/ru/vjpusk/2008/vjpusk-04g.php>.
9. Щепланов В.Ю. Надежность деятельности человека в автоматизированных системах и ее количественная оценка / В.Ю. Щепланов, А.Ф. Бобров // Психолог. журн. – 1990. – С. 60-69.

#### CITED LITERATURE

1. Bludov Yu.M. Reliability in the sport / Yu.M. Bludov, V.D. Plahatienko. – M.: FIS, 1983 - 176 p. [in Russian]
2. Bodrov V. Psychology and reliability: a man in control systems technology / V. Bodrov, V.Ja. Orlov. - M.: of IP RAN, 1998. – 288 p. [in Russian]
3. Venda V.F. Psychological factors of the vehicle reliability and the problem of communication between drivers / V.F. Wenda, R.V. Rotenberg, G.S. Ulikhanyan // Psychologist. Zh. – 1983. – №4. – P. 75-86. [in Russian]
4. Voytenko A.M. On the professional reliability of the pilot / A.M. Voytenko, V. Ponomarenko // Military. – Medical Zh. – 1993. – №5. – P. 51 - 53. [in Russian]
5. Leonova A.B. Functional state of a person in employment / A.B. Leonova, V.I. Medvedev. – M.: MGU, 1981. – 111 p. [in Russian]
6. Lomov B.F. Man and machine / B.F. Lomov. – M.: Soviet Radio, 1966. – 464 p. [in Russian]
7. Makarov R.N. Theory and practice of designing target models operators of particular complex control systems / R.N. Makarov, L.V. Gerasimenko. – M.: «CODE», 1997. – 532 p. [in Russian]
8. Osadchuk O.L. Systematic approach to the study of teacher professional reliability [Electronic resource] / O. Osadchuk // Questions of modern science and practice. – 2008. – № 4 (14). – Mode of access: <http://vernadsky.tstu.ru/ru/vjpusk/2008/vjpusk-04g.php>. [in Russian]



УДК: 378

## ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМОДИРЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

**Н.М. ГОРУК**

*У статті розглянуто проектну діяльність дорослих як чинник формування умінь самодирективного навчання; розкрито педагогічні особливості та можливості використання проектної діяльності як засобу розвитку особистості та формування соціальної зрілості.*

*Ключові слова:* освіта дорослих, проектна діяльність, проект, самодирективне навчання.

**Постановка проблеми.** Уміння самостійно керувати власною навчальною діяльністю особливої актуальності набули в сучасних умовах стрімкого розвитку науки і техніки, коли виникає необхідність підготовки і перепідготовки спеціалістів, здатних до неперервного навчання та професійного самовдосконалення. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується переходом від індустріального до інформаційного, де інформація набуває нових форм і способів впливу та поширення, надаючи особистості можливості працювати в інтерактивному, віртуальному та реальному просторі. Виклики інформаційного суспільства ставлять нові вимоги і перед освітою, що змушена відповідати потребам часу та орієнтуватися на нові умови сучасної соціокультурної ситуації, допомогти громадянам навчитися критично осмислювати отриману інформацію, самостійно оцінювати та інтерпретувати її, активно діяти на її основі.

Одним із важливих компонентів сучасного інформаційно-освітнього середовища є Інтернет, який дозволив об'єднати навчальні та інформаційні технології в освіті дорослих. Серед методів навчання дорослих, що базуються на високому рівні самосвідомості та відповідальності особистості, наявності в неї достатнього життєвого досвіду та комп'ютерній грамотності є проектна діяльність. Навчання шляхом створення проектів (project-based learning) широко застосовується у формальній і неформальній освіті дорослих закордоном (напр. на тренінгах, в дистанційній освіті, курсах професійного вдосконалення та перекваліфікації тощо) з метою формування умінь самоуправління навчальною діяльністю та розвитку самоосвітніх компетенцій.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Застосування андрагогічного підходу в навчанні розглядають українські та зарубіжні дослідники: С. Болтівець, С. Гончаренко, І. Зязюн, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Л. Сігаєва, І. Фольварочний, С. Вершловський, С. Змеєв, А. Мітіна, М. Ноулз, Е. Ліндемман, С. Брукфільд та інші. Питання організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах досліджували Ю. Бабанський, В. Козаков, І. Лернер, В. Луценко, В. Сластьонін, Л. Спіріна, Н. Шишкіна. Значну увагу приділено управлінню самостійною пізнавальною діяльністю студентів у працях Н. Бойко, Т. Габай, В. Паламарчук, М. Солдатенко та ін., зокрема метод проектів вивчали Коберник О., Полат Є., Буйницька О. та ін. Самодирективне навчання як модель освіти дорослих найповніше описано і розроблено у дослідженнях американських педагогів Р. Хіємстри, С. Мерріам, П. Кенді, Р. Брокета та інших. Проте, мало уваги приділено вивченню проблеми формування умінь самодирективного навчання для певних категорій населення, зокрема для дорослих в умовах формального і неформального навчання.

*Формулювання цілей статті.* Метою цієї статті є здійснити аналіз застосування проектної діяльності для формування у дорослих умінь самодирективного навчання, дослідити відмінності проектної навчання від традиційного методу проектів, розкрити педагогічні можливості використання проектної діяльності як засобу розвитку особистості та формування соціальної зрілості.

*Вклад основного матеріалу дослідження.* Підґрунтям для виникнення сучасних досліджень з теорії самодирективного навчання дорослих (self-directed learning) стали ідеї американського андрагога Малкольма Ноулза, який стверджував, що дорослі – це люди, здатні до самоуправління, прийняття самостійних рішень та керування власним життям. Модель самодирективного навчання, запропонована М. Ноулзом включає: 1) самостійну діагностику власних навчальних потреб; 2) формулювання навчальних цілей; 3) визначення навчальних ресурсів; 4) вибір навчальних методів і прийомів; 5) оцінювання результатів навчання [6, с.15].

Аналіз сучасних досліджень самодирективного навчання (СДН) та пов'язаних із ним концепцій показав, що СДН – це поняття, яке автори розглядають у чотирьох різних вимірах. По-перше, як властивість особистості або її особистісну автономію (personal autonomy) у навчанні; по-друге, як бажання і спроможність самостійно керувати власним навчальним процесом (self-management); по-третє, як модель організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах (learner-control) та по-четверте, як самостійний, не інституційний процес самоосвіти особистості за

межами формальних освітніх установ у природному суспільному середовищі (autododaxy). В усіх перерахованих вище моделях особистість бере на себе відповідальність за вибір та організацію власного навчання. Однак невміння проводити самостійний пізнавальний пошук та обирати навчальні матеріали і стратегії може спричинити до виникнення фрустрації та почуття невдачі, як у студента, так і у викладача. Тож, одним із головних завдань сучасної освіти є розвиток умінь самостійного пізнання. Формування самоосвітніх компетенцій вимагає створення нових навчальних умов, серед яких чільне місце займає проектна діяльність.

Самостійна робота є одним із найважливіших компонентів педагогічного процесу, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної навчальної діяльності, яка здійснюється як під час аудиторних занять, так і у позааудиторний час, без участі викладача та під його безпосереднім керівництвом. Самостійну роботу студента у межах навчальної дисципліни можна вважати певним проектом, тому що вона набуває ознак, характерних для будь-якого проекту в цілому. Однак, у самостійній діяльності варто розрізняти метод проектів від проектного навчання, головне завдання якого – розвиток у тих, хто навчається, проективного наукового мислення, що сприяє формуванню способів набуття знань і творення нових, розвитку творчості та уяви.

Аналіз літератури показує, що проект зазвичай розглядають як навчальний метод, в основі якого лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі й критично мислити [2]. Натомість, проектна діяльність передбачає генерацію, формулювання і розробку ідей, задумів і проектів у широкому соціальному значенні. Проектна діяльність на відміну від традиційного методу проектів, має на меті створення проектів не лише з навчальною метою – вони виходять із потреб соціального життя людини, її особистого досвіду, обираються або формулюються дорослими учнями або педагогами не в процесі навчальної діяльності, а з допомогою навчання. Освіта, таким чином, виконує службову роль у створенні проекту, стає засобом для його ініціації, набуваючи життєвої і професійної значущості, а не лише навчальної.

Функції проекту в проектному навчанні також відрізнятимуться. Застосовуючи метод проектів викладач розглядає проект як дидактичний засіб з метою засвоєння певного навчального матеріалу або як етап цілеспрямованого планування дій, направлених на вирішення певних навчальних завдань, а в проектній діяльності власне створення проекту стає метою навчання. Отже, якщо метод проектів спрямований лише на досягнення дидактичних цілей за допомогою детальної розробки і вивчення проблеми, то проектна діяльність направлена також на вирішення життєвих або професійні проблем за допомогою навчання та освіти.

Як зазначають дослідники, проектна діяльність – це особливий вид інтелектуальної діяльності, характерними рисами якої є самостійний пошук необхідної інформації, її творче перетворення в матеріалізований продукт (виріб, сценарій, плакат, буклет, реферат, стендову доповідь, мультимедійну презентацію тощо). Це особливий вид пізнавальної діяльності та її результат, що характеризується такими ознаками:

- наявність соціально значущого завдання;
- самоорганізація;
- планування дій для виконання завдання чи розв'язання проблеми;
- співпраця з іншими;
- ситуативна спрямованість, зв'язки з реальним життям учасників навчання;
- пошук необхідно інформації;
- орієнтованість на продукт, результат;
- презентація та оцінювання кінцевого продукту [1].

Американські дослідники проектної діяльності порівнюють її із навчанням шляхом участі (participatory learning, learning by doing) або знанням в дії (knowledge in action) [7]. В основі навчання шляхом участі є ідеї бразильського педагога Пауло Фрейре, який стверджував, що зміст навчання повинен бути тісно пов'язаним із соціальним контекстом життя учнів, а знання набувають значущості лише у зв'язку із реальними обставинами життя людини. Як один із засновників критичної педагогіки, Фрейре наголошував на важливості зв'язків навчання із соціально-політичним контекстом життя учнів.

В гуманістичній педагогіці проектну діяльність популяризували психологи-гуманісти Карл Роджерс та Абрагам Маслоу, які розглядали проектне навчання як засіб для розвитку особистості та її самоактуалізації. Гуманістичні проекти зазвичай спрямовані на розвиток творчості, духовності та самовираження особистості засобами мови і літератури.

Важливими характерними умовами використання проектного навчання в освіті дорослих є:

- наявність мотивації учнів як необхідної умови навчання;
- ставлення до учня як до суб'єкта власної навчальної діяльності з відповідними вимогами та потребами;

- розуміння знання як інформації, яка може мати випадковий, несистематичний, суперечливий характер, відповідно завдання учня – доповнити їх і сконструювати на цій основі власні уявлення про світ;
- співробітництво та взаємодія з іншими людьми (викладачем, партнерами, експертами) для отримання, обміну та генерації необхідних знань (інформації);
- розуміння освіти і навчання як процесу інформаційного обміну з оточуючими, творення знань в ході життєдіяльності людини впродовж усього життя [4].

Проектну діяльність в практиці вищої педагогічної школи Савченко Л.О. називає альтернативою аудиторному навчанню, новою філософією освіти, головною складовою якої є самостійність студентів, оскільки студент може самостійно здобувати знання чи застосовувати придбані раніше, використовувати замість дій за зразком пошукові й дослідницькі дії [3, с. 34]. Такі уміння відіграватимуть вирішальну роль у процесі професійного становлення і продовженого самодирективного навчання впродовж життя, розвитку особистісної навчальної мотивації працівника.

Поетапне створення проекту із обґрунтуванням його мети і значущості, розподілом завдань, збором та аналізом інформації, презентацією результатів, їх оцінкою та остаточним осмисленням якнайповніше готує студентів і дорослих учнів до здійснення самодирективного навчання, головними умовами якого Д. Гаррісон вважає: 1) створення співробітницького навчального клімату; 2) аналіз і критичні рефлексії власного досвіду, його соціального, економічного і політичного контексту; 3) вивчення і врахування компетенцій учасників навчання; 4) діагностика потреб учнів з урахуванням їх соціального контексту; 5) формулювання навчальних цілей та запланованих результатів; 6) втілення та керування навчальним процесом; 7) рефлексії та оцінювання результатів навчання [5, с. 22].

На відміну від традиційного методу проектів, проектна діяльність має тісні зв'язки з громадою та розвиває соціальні вміння учасників навчання: вчить ефективно спілкуватися, знаходити необхідну інформацію, делегувати обов'язки або брати на себе відповідальність, розвиває вміння співпрацювати в команді. Дослідники зазначають, що окрім отриманих професійних знань і умінь, у процесі проектної діяльності з обраної проблематики учні здобувають також уміння користуватися інформаційними технологіями, вміння проектувати і робити якісні презентації своєї роботи, розвивають свої дослідницькі уміння, оволодівають рефлексивною культурою, підвищують навчальну мотивацію, а також отримують моральне задоволення від виконаної корисної роботи і можливості поділитися нею з іншими.

Прикладами соціальних проектів у неформальному навчанні дорослих є створення інтернет-форуму для тих, хто хоче продовжити іншомовне спілкування на курсах іноземної мови, або розробка бізнес-плану для громадської організації на курсах з основ підприємницької діяльності, створення батьківської асоціації для кращого порозуміння між школою і громадою на тренінгах по ефективному батьківству чи дослідження інтернет-сайтів для створення певного інформаційного буклету. Цінність такої проектної діяльності у її спонтанності, оскільки група має можливість обрати проект, близький до своїх потреб і проблем, розробити його і представити результати ширшій громадськості.

Хоча в створенні проекту Інтернет часто стає основним джерелом для пошуку необхідних ресурсів, як інтелектуальних, так і матеріальних, не варто недооцінювати ролі вчителя. Його функції зводяться до ролі гід, фасилітатора, помічника, який, однак, вправно поведе до обраної мети, допоможе оминати прогалини у навчанні, вміло і вчасно поставити необхідні запитання, зарадить виникненню конфліктів у групі, допоможе подолати зневіру чи невпевненість, вчасно візьме на себе роль лідера або зуміє при потребі переказати її на учасників навчання.

Оскільки не всі проекти є успішними і можуть викликати опір в учасників навчання, то варто пам'ятати декілька правил для покращення діяльності групи над проектом: на початках дозволити учасникам добровільно обирати роботу в команді чи наодинці; виокремити достатньо часу на обговорення та дискусії; візуально представляти усі завдання, терміни виконання, результати та обов'язки учасників у проекті; детально розробляти плани виконання кожного етапу проекту та вдосконалювати їх за потребою. Варто також враховувати можливі протиріччя між потребами і бажаннями учасників навчання, обмежені часові та аудиторні можливості, попередній життєвий та навчальний досвід учасників групи.

*Висновки.* Проектне навчання набуває значущості і актуальності як засіб активізації і мотивації професійного розвитку спеціалістів, також його можна розглядати як засіб вдосконалення громади і соціального устрою. Особлива цінність проектної діяльності не в підготовці особистості до повноцінного життя, а у її розвитку в процесі оволодіння новими способами вирішення проблем і конструювання нових знань, що здобуваються шляхом взаємодії з іншими та критичного осмислення. Результатом проектної діяльності є низка метакогнітивних умінь: самоконтроль, самооцінка, самокорекція та орієнтування в сучасних джерелах інформації, серед яких провідне місце займає Інтернет.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Буйницька О.П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання: навчально-методичний посібник [для самостійного вивчення курсу] / О.П. Буйницька. – Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький, 2009. – 100 с.

2. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие [для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / [Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров]. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
3. Савченко Л.О. Застосування проектної діяльності в практиці вищої педагогічної школи : колективна монографія / Л.О. Савченко // Проектна діяльність у технологічній освіті. – Кривий Ріг : СПД В.В.Залозний, 2012. – С. 30-49.
4. Фоменко С.Л. Проектное обучение в системе непрерывного образования взрослых / С. Л. Фоменко // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург: УрГПУ, 2014.– Вып. 2. – С. 74-78.
5. Garrison D. R. Self-directed learning: Toward a comprehensive model. / D. R. Garrison // Adult Education Quarterly. – 1997. – № 48(1). – с. 18-33.
6. Knowles M. Self-directed learning. A guide for learners and teachers / Malkolm Knowles. – Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge, 1975. – 135 p.
7. Wrigley H. One size does not fit all: educational perspectives and program practices in the U.S. / H. Wrigley // TESOL Quarterly. – Washington, D.C.: TESOL, 1993. – Vol. 27(3). – P. 449-465.

#### CITED LITERATURE

1. Bujnytska O. P. Informatsijni tehnologii ta tekhnichni zasoby navchannia : [navchalno-metodychnyj posibnyk dlia samostiinoho vyvchtntnia rursu]. / O. P. Bujnytska. – Kamjanets-Podilsky: PP Bujnytsky, 2009. – 100 s.
2. Polat E.S. Novyie pedagogicheskie i informatsionnye tehnologii v sisteme obrazovaniia: [uchebnoie posobie dlia stud. ped. vuzov i sistemy povysh. kvalif. ped. kadrov] / [E. S. Polat, M. Y. Bukharkina, M. V. Moiseieva, A. E. Petrov]. – М.: Akademiia, 2002. – 272 s.
3. Savchenko L.O. Zastosuvannia proektnoi diialnosti v praktytsi vyshchoi pedahohichnoi shkoly: kolektyvna mohografiia / L.O. Savchenko // Proektna diialnist u tekhnologichnii osviti. – Kryvyi Rih : SPD V.V. Zalozny, 2012. – S. 30-49.
4. Fomenko S. L. Proektnivnoie obuchenie v sisteme nepreryvnoho obrazovaniia vzroslykh / S. L. Fomenko // Pedagogicheskoe obrazovaniie v Rossii. – Ekaterinburg: UrGPU, 2014.– Vyp. 2. – S. 74-78.
5. Garrison D. R. Self-directed learning: Toward a comprehensive model. / D. R. Garrison // Adult Education Quarterly. – 1997. – № 48(1). – с. 18-33.
6. Knowles M. Self-directed learning. A guide for learners and teachers / Malkolm Knowles. – Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge, 1975. – 135 p.
7. Wrigley H. One size does not fit all: educational perspectives and program practices in the U.S. / H. Wrigley // TESOL Quarterly. – Washington, D.C.: TESOL, 1993. – Vol. 27(3). – P. 449-465.

УДК 378.14:316.723

## ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ І СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЇХ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ

**К.М. ГНЕЗДІЛОВА**

*У статті автором порушуються актуальні питання професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи у контексті формування їх корпоративної культури. Увага автора зосереджується на провідних тенденціях і сучасних проблемах системи вищої освіти. Їх опис, а також проведений аналіз програм і планів магістерської підготовки викладачів дає можливість сформулювати напрями її удосконалення.*

**Ключові слова:** магістерська підготовка майбутнього викладача вищої школи, провідні тенденції розвитку вищої освіти, проблеми професійної підготовки викладачів, корпоративна культура викладачів вищої школи.

**Постановка проблеми.** Магістратура історично склалася як ланка вищої освіти, як її найвищий щабель. У Російській імперії звання «магістр» введено указом Олександра I від 24 січня 1803 р. «Про устрій училищ». Магістратура є другим ступенем вищої освіти, мета якого – поглиблення спеціалізації з певного професійного напрямку, це форма навчання фахівців (магістрів), підготовлених до науково-дослідної і педагогічної діяльності.

Проблемам реформування і модернізації вищої освіти, підготовки викладачів вищої школи, формуванню їхньої професійної компетентності, майстерності, професіоналізму присвячені праці вітчизняних і зарубіжних учених (В. Андрущенко, І. Бех, В. Бондар, А. Бусигіна, А. Глузман, В. Гузій, О. Гура, Р. Гуревич, І. Зязюн, М. Ільязова, І. Ісаєв, Н. Кічук, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, З. Курлянд, В. Луговий, А. Маркова, Г. Матушанський, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, М. Сметанський, М. Солдатенко та ін.). Проте проблема якості підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ залишається відкритою, про що свідчать праці дослідників (Ю. Адлер, Є. Беклемишев, В. Долятовський, П. Канівець, В. Коваленко, Н. Колмагорова, В. Лаптев, Е. Лебедева, Є. Мелешко, В. Петров, А. Субетто, А. Суслов, Ю. Татур та інші). Однак проведений аналіз свідчить, що питання підвищення якості професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи у контексті формування їх корпоративної культури у науковій літературі висвітлені недостатньо.

**Мета.** Тому вважаємо за необхідність у розрізі питання корпоративної культури майбутніх викладачів розглянути ті провідні тенденції та проблеми, які є на часі у вищій школі.

**Завдання.** З огляду на сформульовану мету маємо за потребу: 1) охарактеризувати провідні тенденції й сучасні проблеми у вищій освіті, що позначаються на системі професійної підготовки майбутніх викладачів і вимагають її удосконалення в контексті формування корпоративної культури;

2) проаналізувати існуючі програми і плани підготовки майбутніх викладачів вищої школи і узагальнити отримані результати.

**Виклад основного матеріалу.** Серед основних тенденцій світового розвитку, що зумовлюють зміни у системі вищої освіти, називають наступні: швидкий темп розвитку суспільства; перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства; розширення меж міжкультурної взаємодії; виникнення і зростання глобальних проблем, розв'язання яких можливе лише завдяки співробітництву країн; демократизація суспільства, розширення можливостей соціального вибору; динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, глибокі структурні зміни у сфері зайнятості; зростання значення людського капіталу тощо [1].

До основних проблем у системі вищої освіти ми відносимо:

1. Посилення конкуренції на ринку освітніх послуг. Нині пропозиція перевищує попит, бо чисельність ВНЗ є не збіваючою з кількістю молоді, яка хоче отримати вищу освіту. У конкурентній боротьбі заклади вищої освіти знижують ціновий еквівалент освітніх послуг, активно використовують механізми франчайзингу, створюють мережеву структуру філій, які доставляють освітні послуги «до порогу». Все це примушує освітні заклади ефективно використовувати внутрішні ресурси для адаптації до умов суспільства, актуалізує роль корпоративної культури ВНЗ.

2. Зменшення державного фінансування системи вищої освіти. Невідповідність оплати праці викладачів стосується переважно показників професійної кар'єри викладачів і призводить до їх уніфікації, до недостатнього впливу матеріальних стимулів на мотивацію діяльності викладача.

3. Формування корпоративної культури ВНЗ як відповідь на виклики часу. Загострення проблем на ринку освітніх послуг стимулює розвиток корпоративної культури закладів вищої освіти: проголошення місій і завдань закладу, його корпоративних цінностей, формування корпоративних кодексів, виокремлення норм і правил корпоративної поведінки, формування іміджу закладу на освітньому ринку тощо.

4. Послаблення зв'язків між освітнім закладом і виробництвом як базою практик. Ця обставина позначається на якості навчально-виробничої практики, а отже, впливає на конкурентоспроможність майбутніх фахівців.

5. Міграція студентів до зарубіжних університетів. Інтеграція України в європейський освітній простір істотно посилила міграційні процеси. Тільки в Польщі нині навчається понад 15 тисяч студентів з України. В університети США, Німеччини, Італії, Росії вступають кращі випускники загальноосвітньої школи за результатами всеукраїнських та міжнародних олімпіад.

6. Зміна чисельності та якісних характеристик студентського контингенту. Якщо на попередніх етапах свого розвитку вища освіта носила більш елітарний характер, відбувався достатньо жорсткий відбір (селекція) молоді, здатної до навчання у ВНЗ, то нині викладачі відмічають зниження рівня підготовленості студентів до навчання [2, с. 118].

7. Формування соціальних професійно важливих якостей майбутніх фахівців у процесі їхньої освітньої і професійної підготовки. Посилилось значення соціальних якостей фахівця, які відображають здатність працювати в соціальному осередку організації, конкурентоспроможність на ринку праці.

8. Розвиток системи моніторингу і контролю якості підготовки фахівців на засадах компетентнісного підходу, що включає: а) систему внутрішньої оцінки якості підготовки, а саме – методи оцінки при вхідному, поточному і підсумковому контролі якості підготовки фахівців; б) систему зовнішньої оцінки якості підготовки фахівців. Упровадження компетентнісного підходу у вищій школі спрямовує діяльність викладача на розроблення засобів діагностування, на системну діагностику навчального процесу.

До провідних тенденцій у системі вищої освіти, що позначаються на підготовці майбутніх викладачів і вимагають удосконалення її системи у контексті проблеми дослідження, ми відносимо:

1. Зменшення важливості інформаційної функції у професійній діяльності викладачів і посилення ролі методичної підготовки викладача вищої школи. Роль викладача як ретранслятора знань фактично втратила актуальність. Він перестав бути основним джерелом знань, оскільки розвиток нових інформаційних технологій суттєво впливає на змістове і методичне забезпечення навчального процесу (електронні тексти лекцій, підручники, ресурси Інтернету тощо). Б. Корольов [3, с. 90] зазначає, що у змісті професійної діяльності сучасного викладача змістились пріоритети: від умінь передавати інформацію до умінь розвивати особистість майбутнього фахівця, забезпечувати професійне зростання, формування ціннісних орієнтацій, домінантних мотивів діяльності. Слід додати, що наявність студентів, різних за рівнем підготовленості до навчання, спонукає викладача до пошуку і запровадження педагогічних, інформаційних технологій, нових методів навчальної роботи у напрямі диференціювання та індивідуалізації. Підґрунтям формування методичної компетентності є самоосвіта та співпраця викладачів.

2. Тенденція до неперервного процесу розширення функцій викладачів ВНЗ зв'язана із соціальними умовами, з розвитком науки і виробництва, з новими вимогами до вищої школи. Викладач приділяє значну увагу науковій діяльності, оскільки це впливає на його рейтинг. Наука вже не поклик

душі, а вимога часу. Як ніколи, викладач залучений до процесу набору майбутніх студентів. Боротьба за їх достатню кількість породжує нові форми конкуренції. Агітуючи за вступ до ВНЗ, викладач реалізує політику формування іміджу закладу. У деяких ВНЗ викладач залучений до ведення електронних журналів успішності студентів і опосередковано співпрацює з їхніми батьками.

3. Підвищення рівня професійної компетентності і системний професійний саморозвиток викладача. Викладач повинен своєчасно оновлювати професійні знання, опановувати джерела електронної інформації, бути обізнаним з ними, аналізувати достовірність наукової інформації.

4. Підвищення культури ділової та міжособистісної взаємодії викладача і студентів у навчально-виховному процесі. Професійна підготовка студентів вимагає зміни характеру взаємодії «викладач – студент», урахування соціально-психологічних і вікових особливостей студентської аудиторії, формування корпоративних взаємин.

Ці проблеми та тенденції потребують своєчасних динамічних заходів, до яких, як зазначає Є. Астахова, «...далеко не завжди виявляється готова консервативна за своєю суттю система освіти і викладацький корпус, як одна із ведучих її підсистем» [2, с. 119]. Зазначені тенденції неможливо розв'язати кожному викладачу окремо від інших. Їх розв'язання під силу лише згуртованому, об'єднаному однією метою професорсько-викладацькому колективу ВНЗ, тому майбутніх викладачів потрібно навчати взаємодіяти з колегами, ознайомлювати з їхнім кращим досвідом, ділитися власними здобутками, об'єднувати зусилля, спрямовані на вирішення певного завдання.

Ідея корпоративної культури фахівця передбачає усвідомлення викладачем цілей професійної діяльності, узгоджених із політикою і корпоративною культурою ВНЗ, здатність реалізувати в професійній діяльності цінності і норми корпоративної культури, усвідомлення необхідності працювати у колективі, використовуючи групові і командні форми роботи та ін.

Все це зумовлює необхідність формування у майбутніх викладачів основ корпоративної культури як підґрунтя їхньої професійної діяльності. У зв'язку з цим постає завдання проектування системи підготовки викладача, яка відповідала б запитам суспільства, ідеям корпоративної культури ВНЗ, урахувала б сучасні тенденції у професійній підготовці майбутнього викладача вищої школи, яка здійснюється в умовах магістратури.

Науковці серед актуальних проблем професійної підготовки фахівців у вищій школі називають такі:

1. Невідповідність структури знань та умінь молодих фахівців виробничим вимогам унаслідок розриву системних зв'язків між виробництвом, наукою і освітою, які існували раніше. На нашу думку, професійна підготовка майбутніх викладачів позбавлена цього недоліку, оскільки вона здійснюється в умовах ВНЗ, де поєднані освіта, наука і виробництво.

2. Забезпечення наступності двоступеневої підготовки фахівця в системі «бакалавр – магістр», дотримання наступності у побудові навчальних планів і програм. Вважаємо, що умови ВНЗ уможливають забезпечення наступності підготовки майбутніх викладачів.

3. Оцінка рівня конкурентоспроможності підготовки фахівців і виявлення чинників її підвищення. Одним з аспектів, за яким можна зробити висновок щодо конкурентоспроможності підготовлених викладачів, є наявність конкурсу та рівень працевлаштування випускників магістратури.

4. Невідповідність кваліфікаційної характеристики фахівця вимогам ринку професійної праці, роботодавців, зокрема, проблема визначення кваліфікаційних вимог ринку праці до фахівців і коректування їхніх кваліфікаційних характеристик. Нинішній рівень корпоративної культури майбутніх викладачів не відповідає вимогам ринку, тому до програм професійної підготовки потрібно вносити відповідні зміни.

5. Створення системи управління якістю підготовки у ВНЗ, оскільки нині лише невелика частка ВНЗ їх упроваджує й отримує міжнародні сертифікати. Розроблення діагностувальних засобів щодо оцінювання рівня сформованості корпоративної культури буде внеском до системи управління якістю у ВНЗ.

6. Неадекватність і коригування змісту навчального плану, робочих програм відповідно компетентностям, яких потребує розвиток ринку праці в регіоні. Вважаємо, що потребує удосконалення і перелік компетентностей майбутнього викладача вищої школи.

7. Формування контингенту студентів із мотиваційними установками і рівнем професійної придатності, адекватними вимогам змісту ОПП, скоректованою відповідно до потреб розвитку регіону та ринку праці. У ході дослідження нами проведено оцінювання мотиваційних і ціннісних установок майбутніх викладачів і рівня їх професійної придатності у контексті сформованості корпоративної культури.

8. Залучення роботодавців до обговорення програм професійної підготовки майбутніх фахівців. Роботодавцями у нашому випадку виступає адміністрація ВНЗ. Нині в Україні набуває поширення нова практика співпраці освітніх закладів із роботодавцями. Форми залучення об'єднань роботодавців до розробки державних і галузевих стандартів вищої освіти, а також їх участі у розв'язанні актуальних

проблем підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників, ухвалено на законодавчому рівні. Водночас проблемними залишаються процесуальні аспекти.

9. Удосконалення навчального процесу з метою розвитку конкурентних переваг у майбутніх фахівців. Навчальний процес буде спрямовано на формування аналітичних умінь магістрантів, їх здатності до кооперування, групової роботи, співробітництва.

Урахування всіх зазначених проблем і тенденцій є важливим кроком у перегляді системи професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи, яка здійснюється в умовах магістратури ВНЗ.

В Україні підготовка майбутніх викладачів здійснюється у процесі магістерської підготовки на базі ВНЗ різного спрямування: класичних, педагогічних, технічних. Схарактеризуємо результати аналізу навчальних планів підготовки магістрантів у педагогічних і класичних ВНЗ, які отримують кваліфікацію «Викладач вищого навчального закладу». У ході дослідження нами проаналізовані навчальні плани і програми підготовки магістрів деяких вищих навчальних закладів України і Росії.

Узагальнення результатів аналізу дало змогу зробити такі висновки:

1. У навчальних планах підготовки майбутніх викладачів вищої школи різних галузей у класичних університетах значно обмежена кількість дисциплін психолого-педагогічного спрямування на відміну від навчальних планів підготовки викладачів у педагогічних університетах, що негативно впливає на подальшу професійно-педагогічну діяльність викладачів у ВНЗ. Як справедливо відзначає В. Андрущенко: у ВНЗ, які мають ознаки класичного університету, відбувається зростання базового (фундаментального) знання, однак, підготовка майбутніх викладачів страждає від нестачі навчальних психолого-педагогічних дисциплін [4].

2. У класичних університетах навчальні плани підготовки майбутніх викладачів ВНЗ різних галузей містять дисципліни психолого-педагогічного спрямування, кількість яких варіюється залежно від спеціальності, як-от: «Вища освіта України і Болонський процес», «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Психологічні проблеми у вищій школі», «Основи ділової комунікації», «Нові педагогічні технології у вищій школі».

3. Аналіз змісту навчальних планів підготовки майбутніх викладачів вищої школи виявив: кількість годин, відведених на вивчення дисциплін психолого-педагогічного спрямування незначна (54 год.), особливо аудиторних; указані дисципліни для кожної спеціальності входять до різних циклів (циклу професійної та практичної підготовки або циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки) нормативної або варіативної частин ОПП. Віднесення дисципліни до варіативної частини означає нестабільність у підготовці випускників магістратури; зміст дисциплін психолого-педагогічного спрямування класичних університетів не містить у собі елементів, засвоєння й оволодіння якими сприяє формуванню корпоративної культури майбутніх викладачів ВНЗ.

4. Навчальні плани підготовки майбутніх викладачів у педагогічних ВНЗ містять достатню кількість психолого-педагогічних дисциплін, але аналіз їх змісту також свідчить про відсутність компонентів, які сприяють формуванню корпоративної культури викладача вищої школи.

5. Навчальні плани і програми підготовки викладача вищої школи спеціальностей специфічних категорій «Педагогіка вищої школи» (1801 Специфічні категорії, Україна) і «Педагогіка вищої школи» (050100.68 «Педагогічна освіта», Росія) виявились більш професійно-орієнтованими, ніж плани підготовки магістрів інших спеціальностей, які, здобуваючи кваліфікацію «Викладач вищого навчального закладу», лише частково орієнтовані на формування корпоративної культури майбутніх викладачів.

6. Магістерські програми з напрямів підготовки «Керівник навчального закладу» (1801 Специфічні категорії, Україна) і «Менеджмент в освіті» (050100.68 «Педагогічна освіта», Росія) виявились більшою мірою націленими на формування корпоративної культури фахівця, проте у контексті досліджуваної проблеми її організаційно-процесуальна складова також потребує доповнення і коригування.

Отже, аналіз наукових публікацій, вивчення досвіду роботи викладачів у ВНЗ, вивчення існуючих навчальних планів підготовки майбутніх викладачів ВНЗ на базі магістратури показали, що програми професійної підготовки не дають змоги формувати корпоративну культуру у магістрантів. Особливу увагу у змісті програм, на наш погляд, слід приділити: цінностям вищої освіти, цінностям корпоративної культури окремого ВНЗ, їх прийняттю викладачами, типам корпоративної ідентичності; нормам корпоративних взаємин у професорсько-викладацькому корпусі ВНЗ, формуванню ділових і міжособистісних стосунків, які відповідали б нормам корпоративної культури; створенню і підтримці сприятливого соціально-психологічного клімату; формам взаємодії і співробітництва викладачів ВНЗ, які передбачають їх спільну командну роботу (створення нового проекту, розроблення програми конференції, створення клубу тощо); специфіці ділового і міжособистісного спілкування викладачів, що мають рівний/різний соціальний статус в організації, в підрозділі колективу; процесу ухвалення рішень викладачами в різних професійних ситуаціях.

Навчальні плани спеціальності «Педагогіка вищої школи» також недостатньо повно відображають перелік тих характеристик, які є основою для формування корпоративної культури викладача.

Аналізуючи змістові модулі навчальних дисциплін «Педагогічна та професійна психологія», «Системний підхід у вищій освіті», а також зміст умінь, формування яких відбувається у процесі оволодіння вказаними дисциплінами, можна стверджувати про недостатність змістових компонентів для формування корпоративної культури майбутніх викладачів у процесі магістерської підготовки.

**Висновки.** Проведений аналіз дає підстави стверджувати про «епізодичність» уваги до формування корпоративної культури майбутніх викладачів в освітній програмі магістерської підготовки. Особливу увагу слід приділити коригуванню освітньо-професійної програми підготовки викладачів стосовно її психолого-педагогічного змістового наповнення згідно з методологічними та теоретичними засадами зазначеної проблеми. У процесі формування корпоративної культури у магістрантів актуалізуються взаємини «викладач – майбутній викладач», а не лише «викладач – магістрант».

Модернізації вимагає організація навчання майбутніх викладачів, зокрема: впровадження новітніх технологій із активним залученням магістрантів до навчального процесу; вибір методів, спрямований не лише на формування теоретичної бази, а й на розвиток тих особистісних якостей, які у майбутньому забезпечать фахівцям успішність професійної діяльності в умовах корпоративної культури ВНЗ та їх соціалізацію в суспільстві.

Особливістю підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури специфічних категорій є те, що вона охоплює контингент магістрантів, які мають достатній досвід роботи у ВНЗ. Тому важливою є організація індивідуалізованого навчання магістрантів із застосуванням персоналізованих програм, що дозволяє майбутнім викладачам вибудувувати власну траєкторію досягнення навчальних успіхів, ураховує індивідуально-психологічні особливості, спрямовує зусилля на компенсацію тих компонентів корпоративної культури викладача, які не набули належного розвитку.

Вважаємо, що процес професійної підготовки майбутніх викладачів буде більш ефективним, якщо під час навчання та проходження асистентської практики створюватимуться належні організаційно-педагогічні умови. Необхідним є залучення майбутніх викладачів до командної роботи, що дозволяє відчувати й усвідомлювати різні соціальні ролі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Глобализация образования: компетенции и системы кредитов / [под общ. ред. Ю. Б. Рубина]. – М.: ООО «Марке ДС Корпорейшн», 2005. – 490 с.
2. Астахова Е. В. Кадровый корпус высшей школы Украины: метаморфозы развития : монография / Е. В. Астахова. – Х. : Изд-во НУА, 2006. – 188 с.
3. Корольов Б. І. Особливості діяльності викладача в умовах модернізації вищої освіти України / Б. І. Корольов // 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. – К.: «Педагогічна думка», 2011. – С. 87 – 104.
4. Андрущенко В. Університетська освіта: тенденції змін / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2012. – № 2. – С. 5 – 15.

#### CITED LITERATURE

1. Globalizatsiya obrazovaniya: kompetentsii i sistemy kreditov / [pod obshch. red. Yu.B. Rubina]. – M.: ООО «Марке DS Корпорейшн», 2005. – 490 s.
2. Astakhova Ye.V. Kadrovyy korpus vysshey shkoly Ukrainy: metamorfozy razvitiya : monografiya / Ye.V. Astakhova. – KH. : Izd-vo NUA, 2006. – 188 s.
3. Korolov B.I. Osoblyvosti diyalnosti vykladacha v umovakh modernizatsiyi vyshchoyi osvity Ukrayiny / B.I. Korolov // Psykholoho-pedahohichni zasady proektuvannya innovatsiynykh tekhnolohiy vykladannya u vyshchiy shkoli: monografiya / [V. Luhovyy, M. Levshyn, O. Bondarenko ta in.]; za zah. red. V.P. Andrushchenko, V.I. Luhovoho. – K.: Pedahohichna dumka, 2011. – S. 87-104.
4. Andrushchenko V. Universytetska osvita: tendentsiyi zmin / V. Andrushchenko // Vyshcha osvita Ukrayiny. – 2012. – № 2. – S. 5 – 15.

УДК 378.035:316.752](477)

## ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА НА ПОДОЛАННЯ ЦІННІСНОГО РОЗКОЛУ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ

**О.І. БУЛЬВІНСЬКА**

*Стаття присвячена соціально-філософському дослідженню впливу інформаційного суспільства на формування соціальних цінностей студентської молоді України, а також на подолання ціннісного розколу в Україні.*

**Ключові слова:** інформаційне суспільство, віртуальність, цінності, соціальні цінності, розкол, розмежування, студенти.

22 роки незалежності Української держави, а особливо події останніх півроку наочно показали, що народ України не є цілісним соціальним утворенням. Він розділений за мовними, культурними, конфесійними, ціннісними ознаками. Така ситуація пояснюється особливостями історичного розвитку, але, на наше глибоке переконання, вона не є перешкодою для формування української політичної нації.



Існування суттєвих відмінностей між регіонами є соціальною реальністю, з якою треба рахуватись, але не можна драматизувати. Однак політизація регіональних відмінностей тільки шкодить їх пом'якшенню.

Методологічний фундамент вивчення розколу і розмежувань у соціальній сфері заклали західні дослідники С. Ліпсет і С. Роккан у монографії «Партійні системи і уподобання виборців» (1967 р.), що вийшла за їх редакцією і включала їх власний матеріал – вступну статтю «Структури розмежувань, партійні системи і уподобання». Вона була присвячена обґрунтуванню впливу соціально-групових конфліктів на ідеологічну і партійну диференціацію. В межах зазначеного підходу С. Ліпсет і С. Роккан дійшли висновку, що конфлікти і протиріччя можуть виникати із взаємовідносин всередині соціальної структури, але лише деякі з них поляризують політичне життя в окремо взятій системі [9, 51]. Отже, соціальні та регіональні відмінності можуть призвести, а можуть і не призвести до конфлікту; конфлікт усередині суспільства найчастіше є штучно організованим.

Щоб уникнути надмірної політизації питання, не акцентуємо увагу на політичному, етноісторичному та етнопсихологічному, мовному, конфесійному розколі в Україні. Мета нашої статті – висвітлення можливостей інформаційного суспільства у подоланні ціннісного розколу серед студентської молоді України.

Формування і розвиток системи цінностей – одне з центральних питань у всіх гуманітарних науках, перш за все у філософії, соціології, педагогіці, психології. У сучасній Україні проблема динаміки трансформації суспільних цінностей набуває особливої гостроти. Цьому сприяють декілька факторів. Це, по-перше, історичний перехід від соціалістичного тоталітаризму до демократичної моделі суспільства, де людина має можливість і необхідність вибирати світоглядні орієнтири. По-друге, процеси глобалізації, становлення інформаційного суспільства прискорюють темп життя, пропонують поліфонію цінностей та ідеологічних настанов, зростає потік інформації, швидко змінюється соціальний статус людини, а отже, особистість має вибирати світоглядні пріоритети в цих складних умовах швидкозмінюваних життєвих реалій і розмаїття ціннісних орієнтирів.

Проблеми цінностей присвячено безліч наукових праць як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Вперше поняття цінності було висунуте на перший план у логіці і в метафізиці Г. Лотце, який розумів під цінністю соціальні за своїм походженням зразки, на які спираються оцінки, що виносяться людиною. В політології і соціології проблематику цінностей увів М. Вебер. Даною проблематикою займалися такі авторитетні дослідники суспільного життя, як Е. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсонс, У. Томас і Ф. Знанецький, К. Клакхон, У. Колб, Дж. Дьюї, Р. Перрі, Р. Інґлехарт та ін. Класичне визначення цінності дали У. Томас і Ф. Знанецький: «Під соціальною цінністю ми розуміємо будь-який факт, який має доступні членам певної соціальної групи емпіричні зміст і значення, виходячи з яких він є або може стати об'єктом діяльності» [14, 343]. Їм належить також визначення цінностей як більш або менш виявлених правил поведінки, за допомогою яких група зберігає, регулює та поширює відповідні типи дій серед своїх членів.

Сучасна філософія трактує цінності як народжений культурою зміст, що влітається в мінливе різноманіття соціального життя як його інваріанти, що дозволяють: пов'язувати різні часові модули (минуле, сучасне, майбутнє); семіотизувати простір людського життя, наділяючи всі елементи аксіологічною значимістю; задавати системи пріоритетів, способи соціального визнання, критерії оцінок; будувати складні і багаторівневі системи орієнтації у світі; обґрунтовувати смисли [10].

Цінності співвідносяться з усією життєдіяльністю людини, визначаючи змістовний бік спрямованості особистості й становлячи основу її відносин до навколишнього світу, до інших людей, самої себе, основу світогляду та ядро мотивації життєвої активності. Система цінностей – це та ланка, яка об'єднує суспільство з особистістю та вказує орієнтир, перспективу, визначені суспільством для кожного індивіда, і включає особу в систему суспільних відносин, визначає, з якою метою відбувається будь-яка діяльність і якими засобами вона реалізується.

Проблема вибору системи цінностей набуває особливої гостроти в умовах інформаційного суспільства, глобалізованого світу з його розмаїттям ціннісних орієнтирів.

Інформаційне суспільство – це суспільство, в якому виробництво і споживання інформації є найважливішим видом діяльності; інформація визнається найбільш значущим ресурсом; нові інформаційні і телекомунікаційні технології і техніка стають базовими, а інформаційне середовище разом з екологічним і соціальним – новим середовищем людини.

Засновниками соціологічної концепції побудови інформаційного суспільства є Д. Белл, Е. Тоффлер, З. Бжезинський. Термін «інформаційне суспільство» був уведений у науковий обіг у 60-р. ХХ ст. одночасно в США і Японії. Один з найбільш впливових теоретиків інформаційного суспільства Е. Тоффлер, розглядаючи всі зміни людського суспільства з позиції культурних змін, ввів поняття «культурна хвиля». У цьому понятті, дуже виразному і смислому, він підкреслював аполітичність і надідеологічність змін, що відбуваються, а також їх стихійність та невідворотність. За Тоффлером, зараз ми живемо в період зіткнення культурних хвиль: народжується інформаційне, постіндустріальне суспільство, культура Третьої Хвилі. В історії людства було два подібних етапи: Перша Хвиля виникла

10 тис. років тому внаслідок появи землеробства; Друга – індустріальна – 300 років тому. Як друга хвиля була антисільськогосподарською, так третя є антиіндустріальною за світоглядом, поняттям часу, простору, логіки та детермінованості [15].

Характерно, що протягом останніх років інтерпретація самого поняття «інформаційне суспільство» суттєво змінилась. Від вивчення різних аспектів комп'ютеризації сучасні дослідники перейшли до аналізу абсолютно нових явищ у сфері соціальної психології, знаковому просторі культури. Стало очевидним, що «інформаційна революція» створила не тільки новий технологічний уклад, а й нову соціокультурну реальність. Для її характеристики все частіше використовується поняття «віртуальність».

Аналізуючи зміни у житті людини, які відбуваються завдяки становленню інформаційного суспільства, нової інтерпретації набуває осмислення ціннісно-світоглядного ставлення студентської молоді до світу. Саме тому характерною особливістю нинішнього етапу розвитку є зміна ціннісних пріоритетів, основою яких є діалектичне поєднання матеріальних та духовних складових життя.

В період становлення інформаційного суспільства інформаційне поле нового типу пронизує всі сфери соціального життя. Засоби масової комунікації, які включають всі види інформації, що функціонують в цьому просторі, створеному за допомогою нових технологій (мультимедіа, аудіовізуальні засоби комунікації), стали найважливішим агентом соціалізації молоді. Беручи до уваги, що основним механізмом дорослішання є засвоєння будь-яких цінностей, правил, зразків поведінки, і враховуючи, що молода людина при цьому орієнтується на успішність варіанту поведінки, яка демонструється, і легкість копіювання експонованих зразків, саме ЗМІ багато в чому визначають ті стереотипи поведінки, які схильні наслідувати молоді люди. Все сказане робить мас-медіа потужним інструментом соціального управління та формування різних соціальних норм або відхилення від них. Саме ЗМІ поширюють та популяризують певні зразки, стилі і норми поведінки, моделюють і впроваджують в масову свідомість образ реальності, до якої необхідно прагнути. Влада ЗМІ зростає і робить поведінку людини безпосередньо залежною від мас-медіа.

Отже, засоби масової інформації, масова культура сприяють масифікації суспільства, виступаючи не тільки і не стільки засобом передачі інформації, а, головне, умовою її існування; створюють владу над подіями і людиною.

Усе більшу роль в організації та обробці інформації відіграє комп'ютер. Найважливішим з елементів інформаційної структури світового співтовариства є Інтернет. Він пропонує загальний доступ до цифрової інформації, заохочуючи її створення і поширення. Новини, вивішені в Інтернеті, можуть бути прочитані мільйонами людей у різних куточках земної кулі через проміжок часу, який дорівнює часу їх набору на комп'ютерній клавіатурі, а ще через такий же час надійдуть перші відгуки читачів. Така своєрідна «смерть простору і часу» збільшує в багато разів інтенсивність інтелектуального життя людства. Інтернет змінює не тільки життя людини, а її саму. Саме за допомогою мережі Інтернет серед молоді пропагуються певні цінності, світоглядні стереотипи та моделі поведінки. Новітні інформаційні технології, за допомогою Інтернету, впливають на систему цінностей сучасної студентської молоді.

Інтернетівський спосіб життя змінює повсякденне життя людей, трансформує характер праці і дозвілля, виводить на новий рівень систему освіти і розсуває культурні горизонти. Він формує нові навички комунікації. По-перше, різко зростає сам обсяг комунікації. По-друге, сформовані при посередництві комп'ютера, навички спілкування переносяться в повсякденне, звичне спілкування. Таким чином, відбувається розпад жорстокого підкорення, стосунки стають більш демократичними. Це сприяє закріпленню демократичних стандартів у суспільстві на рівні міжособистісного та міжгрупового спілкування. Інтернет робить більш відкритими політичні комунікації і всю політику в цілому. Недарма опитування, проведене ще в 2000 р. в 14 європейських країнах серед декількох сотень політиків, які займають виборні посади, показав, що 75% з них переконані в тому, що «інформаційні технології можуть посилити демократію» [1, 207].

Яскраво проілюструвати цю думку можуть події Євромайдану. Звичайно, соціологічні дослідження не встигають за подіями в Україні, подати узагальнюючі, переконливі статистичні дані поки що неможливо; крім того, політична і громадянська активність людей вносить корективи майже кожного часу, не те що дня. Але й фрагментарні або вже застарілі відомості дуже красномовні.

Слід відзначити, що для українського сегменту соціальних мереж громадська активність не була характерною аж до грудня 2013 р. В Україні не відбувалось якихось значимих навіть розважальних флеш-бомів, не кажучи вже про політично значимі акції, анонсовані в Інтернеті. Як відзначали в 2011 р. автори аналітичної доповіді «Інформаційні технології як фактор суспільних перетворень в Україні» Національного Інституту стратегічних досліджень, соціальні мережі в Україні поки що складно вважати джерелом суспільних перетворень; вони є постачальниками інформації суто розважального характеру [7, 27].

Події Євромайдану сколихнули українське суспільство. Соціальні мережі перетворилися на дієвий інструмент організації мас і помічника в проведенні повстань і революцій. Facebook, Twitter і Вконтакте стали кращими інструментами для комунікації як прихильників, так і супротивників

майдану. Сторінка Євромайдану у Facebook б'є рекорди за кількістю передплатників і залученості. За тегами «євромайдан», «євромайдан», «euromaidan» в Facebook і Twitter кожні 15 секунд з'являється нова інформація. А Інтернет-портал «proIT» проаналізував, які теми запитів українців у лютому 2014 р. стали найпопулярнішими в щомісячному рейтингу запитів у пошуковій системі Яндекс. Отже, беззаперечним лідером став запит «Євромайдан». У топову трійку увійшли «Події на Майдані в Києві 18-20 лютого», «Віктор Янукович» і «Правий Сектор». Серед персон, які цікавили мешканців України, чільну трійку склали Віктор Янукович, Дмитро Ярош і Арсен Аваков [4]. В січні 2014 р. учасники групи EuroMaidan закликали всіх прихильників здійснити Twitter-шторм (це коли люди у певний час бомбардують Twitter з однаковим hashtag (хештегом), щоб пояснити всьому світу, що відбувається в Україні [6]).

Інтернет і соціальні мережі не дарма стали авангардом розповсюдження інформації про події на Євромайдані. Адже преса, телебачення та радіо у висвітленні подій на Майдані поступаються за критеріями повноти, об'єктивності та достовірності онлайн-ЗМІ. Такі результати експертного опитування, проведеного в січні 2014 р. Академією української преси. 64 експерти, серед яких – науковці, викладачі, медіааналітики, журналісти, редактори видань, представники недержавних організацій, пов'язаних з діяльністю медіа, та інші медіаактивісти, оцінили повноту та достовірність висвітлення подій навколо Євромайдану. За результатами опитування, друкована преса за середнім показником «повнота висвітлення» отримала 3,2 бали за п'ятибальною шкалою, телебачення – 3,6, радіо – 2,8, Інтернет – 4,7 бали. При цьому достовірність матеріалів у газетах та радіо новин експерти оцінили у 2,9 бали, телерепортажів – у 3,1 бали. Достовірність інформації у мережі Інтернет отримала 4,1 бали. Так само Інтернет став лідером за інтенсивністю використання (4,4 бали), хоча й програв за показником масштабності охоплення аудиторії (46%); лідером тут стало телебачення (71%). На думку опитаних, загальноукраїнські канали повернулись до практики цензурування і замовчування подій, тому Інтернет дає максимальну можливість довідатись про всі протестні акції, що відбувалися в Києві та обласних центрах.

Тому, на думку Академії української преси, поєднуючи в собі оперативність, інтерактивність, вміщуючи все більше каналів медіа та соціальних медіа, де творцями виступають самі читачі, Інтернет-простір стає не лише інформатором та агентом соціальних змін, а й аналогом повноцінного середовища існування сучасної людини [2].

Події у Донбасі та Криму показали, що інформаційна політика держави відіграє велику роль у формуванні системи соціальних цінностей молоді. Україна програла перший етап інформаційної війни проти російських мас-медіа; результатом стали антиукраїнські мітинги на Сході України і недовіра до українських ЗМІ. Проте, як відзначає заступник директора соціологічної служби Центру Разумкова Михайло Міщенко, і тут не все так однозначно: 56% опитаних у Донбасі відповідають, що не довіряють російським ЗМІ, хоча українським ЗМІ там все ж не довіряють ще більше – 68%. Донбас – це єдиний регіон, де українським ЗМІ не довіряють більше, ніж російським. Хоча, як можна відзначити, більшість населення цього регіону не вірять ні українським, ні російським ЗМІ. Більшість населення тут не вірять нікому, жодним українським політикам, ні Партії регіонів, ні тим паче політикам, що пов'язані з Майданом. Спостерігається картина тотальної невіри і недовіри, люди втрачають соціальні орієнтири [5].

Навіть Інтернет як найбільш оперативне та достовірне джерело інформації не є гарантом подолання ціннісних розмежувань, адже, по-перше, в Інтернеті є можливість тільки схопити новину чи якийсь квант інформації, але не обдумати її (на відміну від читання газети чи книги, коли відбувається повільне розгортання логіки); крім того, в отриманні інформації з Інтернету людина йде, як правило, від одного випадкового вибору до іншого, і результати цього вибору мало поєднуються з попередньо отриманими знаннями. Таким чином, у свідомості складається безладний потік різномірних знань, в тому числі спекуляцій, домислів, суб'єктивних думок. По-друге, серед потоку інформації з Інтернету людина все-таки вибирає ресурси, яким довіряє, а не порівнює різні, в тому числі протилежні точки зору, щоб зробити власний висновок.

Нинішня ситуація в Україні дає могутній поштовх для швидкої зміни системи соціальних цінностей серед молоді. Про це свідчать соціологічні опитування. Ще в березні 2012 р. дослідження «Молодь України», проведене Інститутом Горшеніна і тижневиком «Коментарі» за підтримки фонду Віктора Пилипишина «Діти передусім!» показало, що на запитання, чи пишаєтесь ви тим, що є громадянином своєї країни, «Так» відповіли 65,1%, відповідь «Ні» та «Важко відповісти» – дала майже однакова кількість опитуваних (17,6% і 17,3% відповідно, а разом – 34,9%!) [11].

На питання, чи плануєте емігрувати з України, «Так» і «Скоріше так» разом відповіли 29,9 % молодих людей. Серед 10 демократичних цінностей, значимих для людини (можна було вибрати декілька варіантів відповіді), жодне не набрало більше 50% голосів: найбільше – свобода слова (48,8%) і право на охорону здоров'я (40,2%) [11].

У тому ж березні 2012 р. дослідження Українського центру економічних і політичних досліджень О. Разумкова показало недостатній європейський орієнтир молоді: на питання «Чи відчуваєте Ви себе

європейцем, відчуваєте свою належність до культури та історії європейського співтовариства?», «Так» і «Скоріше так» виявилось меншим, ніж «Ні» і «Скоріше ні» у всіх «молодіжних» вікових категоріях: 36,2% проти 53,4% (18-29 років), 36,5% проти 56,9% (30-39 років) [16].

Опитування також показало, що 72% українців не почуваються господарями у своїй країні і, на жаль, їх кількість зростає (проти 70,5% у березні 2008 р.) [17].

Порівняємо ці результати з даними опитувань у грудні 2013 р. (повторимось, що, хоча вони фрагментарні та недостатньо репрезентативні, все ж дають можливість певного аналізу та узагальнень). Отже, 7-8 грудня 2013 р. фонд «Демократичні ініціативи» здійснив соціологічне опитування учасників Майдану в Києві, з вибіркою 1037 респондентів. Воно засвідчило, що основними мотивами виходу громадян на Майдан стали жорстоке побиття демонстрантів на Майдані у ніч на 30 листопада (69,6%) та відмова Віктора Януковича від підписання Угоди про асоціацію з Євросоюзом (53,5%), а також прагнення змінити життя в Україні та владу (49,9%) [12]. Прихильники євроінтеграції в цілому поділяють цінності ЄС, спрямовані на впорядкування громадського життя, починаючи від відмови від хабарів і закінчуючи виконанням правил паркування і дотриманням дозволеної швидкості руху дорогами.

Отже, як зауважує доктор філософських наук, соціолог, заступник директора Інституту соціології НАНУ Євген Головаха, «Євромайдан – свідчення того, що українці відстоюють своє право бути в Європі європейськими методами. Це не персоніфікована, а ціннісна акція. Люди йдуть вже не за месією, а за європейськими цінностями» [3].

Відмітимо, що портрет Євромайдану, намальований соціологами, свідчить про високий освітній рівень його учасників: переважають люди з вищою освітою (64%), із середньою та середньою спеціальною – 22%, незакінченою вищою – 13%. За родом занять серед учасників Майдану найбільшу групу – 40% – становили спеціалісти з вищою освітою, другу за чисельністю групу – 12% – склали студенти [13].

Отже, європейські цінності перемагають серед студентської молоді і спеціалістів з вищою освітою, що беззаперечно свідчить про вплив вищої освіти на більш високий рівень розвитку системи соціальних цінностей. Але не можемо оминати малоосвічених «тітушек» по іншу сторону барикад. А те, що вони дійсно малоосвічені, свідчить анонім із правоохоронних органів: проти Майдану діє три види «тітушек». Перший – це справжні «тітушки», гопота, діти бідних околиць. Другий – учасники бандитських формувань типу харківського «Оплоту», а також раніше судимі, в основному з Донецької області, які перебувають на обліку в МВС і яких направили в Київ їх міліцейські куратори. І третій – це співробітники оперативного складу МВС – карного розшуку, служби боротьби з економічними злочинами, УБОЗ, тощо [8].

Таким чином, проблема подолання ціннісного розколу в сучасній Україні в період становлення інформаційного суспільства є досить складною. Організаційно-комунікативні та інформаційні технології інформаційного суспільства, яке в Україні перебуває на стадії становлення, створюють для кожної людини динамічний і швидкий доступ до інформації, можливість спілкування з іншими людьми без географічних обмежень. Це робить спілкування більш демократичним, мобільним; організаційно-комунікативні та інформаційні технології стають джерелом суспільних перетворень і розвитку системи соціальних цінностей особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Винарик Л.С. Информатизация в аспекте социальной трансформации общества / Л. С. Винарик. – Донецк : НАН Украины, Институт экономики промышленности. – 2004. – 272 с.
2. Джерелом найбільш об'єктивної та повної інформації про Євромайдан є Інтернет-медіа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.mediasapiens.ua/material/27146>.
3. Євромайдан проти помаранчевої революції. Люди йдуть вже не за месією, а за європейськими цінностями [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nbnews.com.ua/ua/tema/106269/>.
4. «Євромайдан» і «падіння курсу гривні» стали самыми популярными Интернет-запросами в Украине [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://proit.com.ua/news/internet/2014/03/03/152737.html>
5. Жителі Донбасу втратили довіру як до України, так і до Росії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.razumkov.org.ua/ukr/article.php?news\\_id=1122](http://www.razumkov.org.ua/ukr/article.php?news_id=1122).
6. За декілька хвилин Євромайдан здійме Twitter-шторм у світі інтернету [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://Ivixpress.com/news/2014/01/27/57477-dekilka-hvylun-ievromaydan-zdiyeme-twitter-shtorm-sviti-internetu>.
7. Інформаційні технології як фактор суспільних перетворень в Україні: зб. аналіт. доп. / М. А. Ожеван, С. Л. Гнатюк, Т. О. Ісакова; [за заг. ред. Д. В. Дубова]. – К. : НІСД, 2011. – 96 с.
8. Киевская хроника – Верховная Рада, Майдан, жертвы. 21 февраля [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://society.lb.ua/accidents/2014/02/21/256418\\_hronika\\_kiev\\_21\\_fevralya](http://society.lb.ua/accidents/2014/02/21/256418_hronika_kiev_21_fevralya).
9. Липсет С. М. Структуры размежеваний, партийные системы и предпочтения избирателей / С. М. Липсет, С. Роккан // Партии и выборы: хрестоматия / [отв. ред. и сост. Н. В. Анохина, Е. Ю. Мелешкина]. – Ч. 1. – М.: ИНИОН, 2004. – С. 49-80.
10. Новейший философский словарь / [сост. А.А. Грицанов]. – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
11. Молодежь Украины. Социологическое исследование [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://institute.gorshenin.ua/researches/108\\_molodezh\\_ukraini.html](http://institute.gorshenin.ua/researches/108_molodezh_ukraini.html).
12. Обличчя Євромайдану (соціальний портрет учасників протестів) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://infolight.org.ua/content/oblichchya-ievromaydanu-socialniy-portret-uchasnikiv-protestiv>.
13. Соціологи опублікували портрет Євромайдану [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.bbc.co.uk/ukrainian/politics/2013/12/131210\\_euromaydan\\_sociology\\_or.shtml](http://www.bbc.co.uk/ukrainian/politics/2013/12/131210_euromaydan_sociology_or.shtml)

14. Томас У. Методологические заметки / У. Томас, Ф. Знанецкий // Американская социологическая мысль. Тексты. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1994. – С. 333-356.
15. Тоффлер Е. Третья Хвиля / Е. Тоффлер; [пер. с англ.]. – К.: Всесвіт, 2000. – 475с.
16. Чи відчуваєте Ви себе європейцем, відчуваєте свою належність до культури та історії європейського співтовариства? Соціологічне опитування Українського центру економічних і політичних досліджень ім. О. Разумкова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.razumkov.org.ua/ukr/poll.php?poll\\_id=672](http://www.razumkov.org.ua/ukr/poll.php?poll_id=672).
17. Чи почуваетесь Ви господарем своєї держави? Соціологічне опитування Українського центру економічних і політичних досліджень ім. О. Разумкова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.razumkov.org.ua/ukr/poll.php?poll\\_id=54](http://www.razumkov.org.ua/ukr/poll.php?poll_id=54).

## CITED LITERATURE

1. Vinarik L.S. Informatization in the aspect of social transformation of society / L.S. Vinarik. – Donetsk, 2004. – 272 p. [in Ukraine]
2. “Internet-media is source of the most objective and complete information about Euromaidan” [Electronic resource]. – Mode of access: <http://osvita.mediasapiens.ua/material/27146>. [in Ukrainian]
3. “Euromaidan against Orange Revolution. People don't follow the Messiah, but for European values” [Electronic resource]. – Mode of access: <http://nbnews.com.ua/ua/tema/106269/>. [in Ukrainian]
4. “Euromaidan” and “Depreciation of the hryvnia” became the most popular Internet queries in Ukraine” [Electronic resource]. – Mode of access: <http://proit.com.ua/news/internet/2014/03/03/152737.html>. [in Russian]
5. “The residents of Donbass lost confidence both in Ukraine and Russia” [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.razumkov.org.ua/ukr/article.php?news\\_id=1122](http://www.razumkov.org.ua/ukr/article.php?news_id=1122). [in Ukrainian]
6. “In some minutes Euromaidan will raise the Twitter-storm in the world of the Internet” [Electronic resource]. – Mode of access: <http://lvivexpres.com/news/2014/01/27/57477-dekilka-hvylyn-yevromaydan-zdiyme-twitter-shtorm-sviti-internetu>. [in Ukrainian]
7. Ogevan M. A. (2011), Informational technologies as a factor of social change in Ukraine / M. A. Ogevan, S.L. Hnatyuk, T.O. Isakova. – Kyiv, 2011. – 96 p. [in Ukrainian]
8. “Kiev Chronicle – Verhovna Rada, Maidan, victims. 21st of February” [Electronic resource]. – Mode of access: [http://society.lb.ua/accidents/2014/02/21/256418\\_hronika\\_kiev\\_21\\_fevralya](http://society.lb.ua/accidents/2014/02/21/256418_hronika_kiev_21_fevralya). [in Russian]
9. Lipset S.-M. (2004), “Cleavage structures, party systems, and voter alignments: an introduction” / S.-M. Lipset, S. Rokkan // Partii i vybory. – Vol. – Moscow, 2004. – P. 49-80. [in Russian]
10. Hritsanov A.A. (1998), Newest Philosophical Dictionary / A.A. Hritsanov. – M., 1998. – 896 p. [in Russian]
11. “The Youth of Ukraine. Sociological research” [Electronic resource]. – Mode of access: [http://institute.gorshenin.ua/researches/108\\_molodezh\\_ukraini.html](http://institute.gorshenin.ua/researches/108_molodezh_ukraini.html). [in Russian]
12. “The Face of Euromaidan (social portrait of the protesters)” [Electronic resource]. – Mode of access: <http://infoflight.org.ua/content/oblichchya-ievromaydanu-socialniy-portret-uchasnikiv-protestiv>. [in Ukrainian]
13. “Sociologists published the portrait of Euromaidan”, [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.bbc.co.uk/ukrainian/politics/2013/12/131210\\_euromaydan\\_sociology\\_or.shtml](http://www.bbc.co.uk/ukrainian/politics/2013/12/131210_euromaydan_sociology_or.shtml). [in Ukrainian]
14. Thomas W. (1994), Methodological Notes / W. Thomas, F. Znaniecki // American sociological thought. – Moscow, 1994. – P. 333-356. [in Russian]
15. Toffler (2000), The Third Wave / Toffler E.; [translated by Yevsa A.]. – Kyiv, 2000. – 475p. [in Ukrainian]
16. Do you feel European, feeling of belonging to the culture and history of the European Community? Public opinion polls, Ukrainian Centre for Economic and Political Studies named after Olexander Razumkov [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.razumkov.org.ua/ukr/poll.php?poll\\_id=672](http://www.razumkov.org.ua/ukr/poll.php?poll_id=672). [in Ukrainian]
17. Do you feel being the master of your state? Public opinion polls, Ukrainian Centre for Economic and Political Studies named after Olexander Razumkov [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.razumkov.org.ua/ukr/poll.php?poll\\_id=54](http://www.razumkov.org.ua/ukr/poll.php?poll_id=54). [in Ukrainian]

УДК 374.7(4)

## ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У КРАЇНАХ БАЛТІЇ

Н.В. МАХИНЯ

*В статті проаналізовано особливості визначення понять «освіта дорослих», «неперервна освіта», що є характерними для країн Балтії. Автор розглядає організацію системи освіти дорослих цього регіону на прикладі Латвії, країни – члена Євросоюзу. Виокремлено основні причини та умови успішної реалізації освіти упродовж усього життя. Визначені особливості фінансування та правового забезпечення галузі в Балтії.*

**Ключові слова:** освіта дорослих, неперервна освіта, формальна освіта, неформальна освіта, фінансування, правове забезпечення.

**Постановка проблеми.** Китайське прислів'я влучно радить: «Плануючи програму на рік, сійте жито. Плануючи програму на десятиліття, садіть дерева. Плануючи програму на все життя, навчайте і виховуйте людей».

Акценти в царині освіти останнім часом значною мірою змістилися. Криза освіти, що виникла внаслідок новітніх викликів суспільства, спонукає до перегляду й переосмислення як цілей набуття знань, так і часового освітнього виміру. Нестримний розвиток новітніх технологій вимагає від нас постійної мобілізації сил та можливостей для засвоєння все нових умінь та навичок.

Наразі знання знаходяться в центрі діяльності й розвитку людини та суспільства загалом. Вони є особистим капіталом, засобом для досягнення життєвого успіху. Саме постійна, неперервна освіта сприяє глибшому розумінню подій та процесів, що запобігають безробіттю, приниженню гідності та дискримінації.

**Мета.** Набуття нових знань необхідне як для професійної діяльності, так і для відпочинку, оскільки вимоги до кваліфікації постійно зростають, а відповідно підвищується значення рівня знань у процесі особистісної самореалізації. Унаслідок швидкого старіння знань люди потрапляють у ситуацію,

за якої отримана освіта виявляється недостатньою для повноцінної участі в суспільних, виробничих та індивідуальних процесах. Питання пошуку вирішення ситуації набуває гостроти та нагальності.

Освіта дорослих є предметом вивчення відомих вітчизняних учених. Неперервну освіту розглядають І. Зязюн, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, В. Семиченко, С. Сисоєва, Л. Сігаєва, М. Солдатенко. Формуванню самостійності присвячені наукові дослідження І. Зязюна, В. Козакова, Л. Сігаєвої. Інтелектуальний та професійний розвиток особистості вивчають С. Сисоєва, О. Романовський; якість і технологізацію освіти – Н. Борисова, С. Гончаренко, Е. Лузік, Н. Ничкало; особистісно орієнтований підхід – І. Бех, В. Рибалка, В. Семиченко, С. Сисоєва, О. Пехота, М. Чобітько та інші.

**Завдання.** Вважаємо, що сьогодні є потреба у вивченні закордонного досвіду організації освіти дорослих. Особливе зацікавлення викликає облаштування освіти упродовж життя в країнах, із якими нас об'єднує спільне минуле, досвід тих держав, що змогли перебороти «радянську» залежність та рівноправно ввійти в європейську співдружність країн.

**Виклад основного матеріалу.** Балтійські республіки, подібно до України, з новітніми поняттями освіти дорослих познайомилися відносно нещодавно. У науковий лексикон впевнено ввійшли терміни «формальна освіта», «неформальна освіта», «щоденне навчання». Формальна освіта – система, що складається із основної, середньої та вищої освіти. Її отримання підтверджує державний чи міжнародний офіційний документ про освіту або про професійну кваліфікацію. Неформальна освіта – це поза-формальна освіта, що задовольняє потреби особи, забезпечує її новими знаннями, уміннями та досвідом. Щоденна освіта – це вдумливий, осмислений процес збагачення досвіду особи в будь-якій життєвій ситуації.

Неперервна освіта, освіта упродовж усього життя є тим поняттям, про яке сьогодні багато сказано, але воно, на нашу думку, потребує ще більш детального обговорення. У країнах Балтії це поняття трактують як неперервний процес освіти упродовж усього життя людини, що базується на потребі отримання нових знань, умінь та навичок. Оскільки навчання є соціальним процесом, людина навчається з трьох основних причин:

- Для самовдосконалення;
- Для власної конкурентоспроможності на ринку праці (зайнятість, краща платня, можливість кар'єрного зростання, вимоги роботодавця, здобуття нових навичок);
- Для повноцінного суспільного життя (співчуття, толерантність, терпимість, прийняття рішень, захист природи – ті питання, що вимагають колективного вирішення, і люди бажають долучатися, виражати власну думку).

Неперервна освіта надає можливість навчатися упродовж усього життя, підвищувати кваліфікацію відповідно до вимог ринку праці та власних потреб. Вона об'єднує формальну й неформальну освіту, розвиває як нові компетенції, так і вроджені здібності.

Серед переваг неперервної освіти виділяють: еластичність, різноманітність, доступність за часом та місцем навчання. Вона забезпечує неперервний процес удосконалення особистості та суспільства, забезпечує відповідність запитів потреб економічного розвитку держави та громадянського розвитку суспільства.

Директор Латвійського об'єднання освіти дорослих, член правління Європейської асоціації освіти дорослих Інґріда Мікішко [1] виділяє три основних причини важливості неперервної освіти в країнах Балтії:

1. Постійні зміни в галузі технологій. Усі показники економічного розвитку країн вказують на необхідність гнучкої робочої сили, що здатна пристосовуватися до мінливих вимог ринку праці. Більше не є можливим забезпечувати трудовими навичками раз і на все життя. Рівень технологій та об'єм знань зростають занадто швидко, але властивості нашого мозку залишаються незмінними. Відповідно, потрібно вирішувати – як навчатися і чому навчатися, щоб не відставати від прогресу.

2. Демографічна ситуація в країнах Балтії та можливість вільно подорожувати по Європі. Народжуваність знижується, частина жителів працюють за кордоном. Отже, потрібно вивчати питання покращення якості людських ресурсів та підготовки молоді до трудового життя.

3. Завдяки знанням, людина активно долучається до життя суспільства і здатна самостійно приймати рішення. В основі діяльності демократичної держави знаходиться активне залучення та участь населення у прийнятті та виконанні рішень, що можливе лише при розумінні процесів, які відбуваються в суспільстві.

Теоретично як держава, так і громадянин зацікавлені в освіті дорослих. Для виконання цього процесу необхідно дотримання трьох умов: 1) Доступність освіти незалежно від віку, статі, місця проживання, рівня доходів та попередньої освіти людини; 2) Пропозиція, що відповідає запитам індивіда; 3) Фінансування освіти.

Коли ми розглядаємо поняття «доступності» освіти, увага фокусується на таких аспектах:

- Віддаленість місця навчання. Ця проблема не така актуальна для містян, як для жителів сільської місцевості. Для цього пункту вирішальними часто є побічні фактори – стан доріг, забезпеченість громадським транспортом, тощо. Так, для жителів регіону Відземе, що в Латвії, було

проведене опитування, що констатувало наступне: люди погоджуються їхати до місця навчання не більше 20-25 км в один бік. При цьому важливою умовою є якість освіти, щоб при врахуванні затрат і часу на дорогу, знання, набуті людиною, мали набагато більшу цінність та вагу. Відповідно, всі навчальні програми мають бути реалізовані в усіх регіонах, а от мовні курси й комп'ютерне навчання потрібно за можливості пропонувати поблизу місця проживання, оскільки необхідність у них є постійною протягом багатьох років. Статистика м. Відзема свідчить, що англійською мовою вільно або майже вільно володіють 18% жителів, німецькою – 5%. У м. Рига цей відсоток дещо вищий. Зазначається, що половина населення комп'ютерами користується помірно, звідки випливає, що більша частина ресурсів іноземною мовою не використовується. Питання про віддаленість місця навчання є особливо актуальним в умовах регіональної реформи самоуправління, що активно проводиться в країнах Балтії сьогодні. Адміністраціям місцевого самоуправління потрібно завчасно планувати місцезнаходження центрів освіти для дорослих так, щоб вони були максимально доступні жителям країн;

- Фізична доступність освіти дорослих для людей з особливими потребами – спеціальні заїзди, двері, пандуси, ліфти та спеціальні приміщення для навчання людей в колясках;

- Інформаційна доступність, що є одним із найскладніших аспектів. Із чим це пов'язано? По-перше, люди поступово перестають передплачувати пресу, по-друге, не скрізь є доступ до мережі Інтернет, і тому пропозиції про освіту не завжди легко знайти на веб-сайтах. До того ж, певна кількість людей до цього часу не має необхідних навичок роботи з ПК. Цікавий факт: якщо в сільській місцевості інформацію можна прочитати в місцевій газеті, то в столичних містах це є проблемою, і часто люди з передмість не можуть знайти потрібні курси в своїх мікрорайонах. Навіть телефонна довідкова служба не має загальної бази даних;

- Доступний час навчання. Аналіз пропонованих курсів показав, що вони в основному організовуються в робочий або пообідній час. Якщо роботодавець зацікавлений у вдосконаленні своїх робітників, він знайде можливість відпустити їх з роботи на 1 годину. Але звичайно робочий день закінчується о 5-6 годині. У вихідні дні пропозицій не знайдено, окрім як у столичних містах.

Розглянемо поняття «пропозиція». Сюди відносяться не лише назви різноманітних курсів, семінарів, тем, але й питання якості послуг – оснащення приміщень, навчальних матеріалів, зміст занять та якість викладання. Деякі викладачі вважають, що особливої різниці у викладанні для дітей та для дорослих нема. Насправді це два абсолютно різних підходи. Дитина не має досить власного життєвого досвіду, і тому у всьому довіряє вчителю. Доросла ж людина, маючи досвід, кожную думку викладача оцінює й аналізує з точки зору свого досвіду. Варто констатувати, що багато викладачів не готові до застосування в дорослій аудиторії інтерактивних засобів навчання, оскільки це вимагає значної підготовчої роботи перед заняттям. Але застосування таких методик значно посилює якість занять.

Пропозиція освітніх послуг тісно пов'язана з навчальними програмами, що створюються для ринку праці. «Для забезпечення подальшого стабільного розвитку Латвії та зростання її конкурентоспроможності, необхідно створювати умови для переходу від економічної моделі, що базується на використанні низько кваліфікованої робочої сили та виробництві продукції з низькою доданою вартістю, до інноваційної (такої, що спирається на знання) моделі розвитку», – йдеться в «Програмі сприяння конкурентоспроможності комерційної діяльності та інноваціям в 2007-2013 роках» [2].

Інтенсивна робота й інтенсивне використання робочої сили – одне з найскладніших завдань економіки. Пропонуємо вивчити взаємозв'язок між ринком праці та ринком освітніх послуг.

Роботодавець на ринку праці визначає кваліфікованість робітника, потрібного йому. Знаючи висунуті вимоги, кандидат на посаду самостійно може оцінити свої можливості і вже потім вирішувати, чи намагатися влаштуватися на роботу. Згідно законам економіки, попит та пропозиція на робочу силу мають бути збалансовані. Але закони не завжди спрацьовують, якщо у особи немає потрібної кваліфікації. Така ситуація трапляється, якщо мова йде про необхідність інноваційних знань у професії. Така невідповідність призводить до виникнення понять «низька продуктивність праці», «низька додана вартість», «недостатня ініціативність».

Загалом система освіти не підпорядковується ринку праці, але вона має бути еластичною для задоволення необхідного попиту. Працівникам ланки освіти потрібно плідно працювати для того, щоб шляхом партнерства та співробітництва поєднувати інтереси роботодавця та особи-претендента на посаду.

Напевне, самим болючим є аспект «фінансування». Усі три країни Балтії сьогодні ставлять перед собою амбіційні плани в економічній та соціальній сферах, прагнучи підвищення конкурентоспроможності та загального рівня життя населення. Як відомо, реалізація цих планів можлива лише за активної позиції кожного окремо взятого громадянина, звідки випливає необхідність розвитку людського капіталу. Такий розвиток може забезпечити система освіти упродовж усього життя. В ідеальній ситуації держава має визначати мету та завдання освіти і виділяти фінансування для

досягнення поставленої мети. В реальній ситуації особа самостійно оплачує свою освіту; інколи цю функцію бере на себе роботодавець. В умовах Балтійських країн, що входять до Євросоюзу, для отримання освітніх послуг деякі групи населення мають змогу користуватися коштами Європейського соціального фонду [1].

Економічна криза спонукає населення переглянути власні пріоритети. Першочергової уваги набуває турбота про харчування, одяг та безпеку. Освіта не скрізь входить в цей перелік. Дослідження Інституту соціальних наук Балтії 2006 року показує, що люди готові самостійно платити за освіту лише в кількості 5-10 % від своїх щомісячних прибутків. Відмітимо, що це дослідження ілюструє до-кризове відношення.

Не лише офіційні органи країн Балтії всіляко намагаються підтримати розвиток освіти упродовж усього життя на своїх територіях. Часто подовженою освітою займаються недержавні організації. Так, ще в грудні 1993 року в Латвії було створене Латвійське об'єднання освіти дорослих [4]. Ця недержавна організація не отримує фінансування з державного бюджету. Мета її діяльності – забезпечити розвиток системи освіти дорослих Латвії та брати участь у створенні політики освіти упродовж усього життя, цим самим розвиваючи громадянське, демократичне, відкрите суспільство у країні. ЛООД активно організовує міжнародні, державні та регіональні заходи, співпрацює з відповідними організаціями в Європі, є членом Європейської асоціації освіти дорослих [3], у правлінні якої представляє інтереси всіх трьох Балтійських республік. Крім того, Латвійське об'єднання освіти дорослих є також членом Європейської асоціації дослідження освіти дорослих. Створено мережу установ, які співпрацюють в галузі організації освіти дорослих, об'єднують інституції підтримки освіти дорослого населення в державі та сприяють розвитку неперервної освіти протягом усього життя. ЛООД об'єднує близько 50 структур самоуправління, НДО, приватні організації та окремих учасників. За час свого існування об'єднання брало участь в реалізації більше 60 національних та міжнародних проєктів та залучило в Латвію більше 2 млн. євро [1].

Серед нещодавніх досягнень системи освіти дорослих, варто зазначити проєкт «Розробка стратегії неперервної освіти протягом усього життя», реалізований протягом 2005-2008 рр. Цей проєкт є частиною національної програми Латвії. Низка прийнятих Кабінетом міністрів документів («Основні положення політики неперервної освіти упродовж усього життя в 2008-2013 роках», план дій щодо їхньої реалізації) ілюструють невідомий інтерес уряду до важливої ланки системи освіти країни. Навіть в умовах жорсткої кризи успішно проводяться й реалізуються проєкти національного та міжнародного рівня, розробляються нові за змістом курси, спрямовані на досягнення конкретних результатів, з'являються нові місцеві ініціативи, тощо.

**Висновки.** Основним висновком, що можна зробити про неперервну освіту, вивчивши досвід країн Балтії, можемо вважати те, що це та галузь, куди долучаються всі навчальні аспекти, починаючи з родини та школи, і закінчуючи прийняттям важливих рішень у парламенті.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Микишко И. О некоторых аспектах непрерывного образования в течение всей жизни: опыт Латвии [Электронный ресурс] / И. Микишко // Адукатар. – 2010. – № 1 (17). – Режим доступа: [www.adukatar.net/wp-content/uploads/2010/.../Adukatar\\_17\\_Page\\_37-40.pdf](http://www.adukatar.net/wp-content/uploads/2010/.../Adukatar_17_Page_37-40.pdf).
2. Програма содействия конкурентоспособности коммерческой деятельности инновациям в 2007-2013 годах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.latgale.lv/lv/files/download?id=2125](http://www.latgale.lv/lv/files/download?id=2125).
3. European Association for the Education of Adults [Electronic resource]. – Mode of access: [www.eaea.org](http://www.eaea.org).
4. Latvian Adult Education Association [Electronic resource]. – Mode of access: [www.laea.lv](http://www.laea.lv).

#### CITED LITERATURE

1. Mikishko I. Some aspects of lifelong learning: the experience of Latvia / I. Mikishka [Electronic resource] // Adukatar. – 2010. – № 1 (17). – Mode of access: [www.adukatar.net/wp-content/uploads/2010/.../Adukatar\\_17\\_Page\\_37-40.pdf](http://www.adukatar.net/wp-content/uploads/2010/.../Adukatar_17_Page_37-40.pdf).
2. Program to promote the competitiveness of business innovation in 2007-2013 [Electronic resource]. – Mode of access: [www.latgale.lv/lv/files/download?id=2125](http://www.latgale.lv/lv/files/download?id=2125).
3. European Association for the Education of Adults [Electronic resource]. – Mode of access: [www.eaea.org](http://www.eaea.org).
4. Latvian Adult Education Association [Electronic resource]. – Mode of access: [www.laea.lv](http://www.laea.lv).

УДК 37(091)(477)–051 АМОСОВ

## БІОГРАФІЧНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ НАРАТИВ ПРО М.М. АМОСОВА – ВИДАТНОГО ВЧЕНОГО, ХІРУРГА, ПЕДАГОГА

**Л.І. ТИМЧУК**

*У статті розглянуто біографічний навчальний наратив як ефективний метод теорії і практики вищої освіти. Джерелами біографічного дослідження про видатного вченого Миколу Михайловича Амосова (1913-2002) були його праці, розміщені в інтернетному просторі мультимедійні матеріали, а також рефлексії інших дослідників. У результаті біографічного дослідження з'ясовано умови, що вплинули на розвиток видатних здібностей М.М. Амосова. Визначено методіку створення змісту біографічного наративу про видатних діячів культури.*

**Ключові слова:** «навчальний наратив»; «зміст»; «біографічне дослідження»; «видатна особистість»; «наративна методика».



**Постановка проблеми.** Освітні виклики, що виникли в результаті динамічного розвитку інформаційного суспільства щоразу більше актуалізують впровадження в практику освіти нарративних методик навчання громадян суспільства знань. Сучасна людина під впливом глобалізації шукає власні ідеали і цінності в медіа продукції, а саме: моделі міжособистісних, сімейних відносин, соціальних ролей, поведінкових стандартів. Важливим і доцільним є створення нарративних матеріалів на основі біографічних досліджень життєвого шляху видатних особистостей. Термін «нарратив» («narrative») у перекладі з англійської означає «оповідь», а застосування нарративних методів передбачає розширення можливостей збагачення навчальної інформації віртуальними, чуттєво-емоційними, суб'єктивними характеристиками. Серед методів нарративу особливе місце займають біографічні й автобіографічні розповіді, що дають можливість переосмислити власний життєвий досвід і впливати на майбутню професійну діяльність.

Застосування біографічних методів у педагогічному процесі вищої школи передбачає реалізацію такого підходу, при якому людське життя стає предметом вивчення особистості, яка намагається зрозуміти й увияти життєдіяльність досліджуваної особи в динаміці її розвитку. Джерелами біографічних досліджень є особисті документи (нотатки, листи, щоденники, художні твори, фото), результати інтерв'ювання, анкетування, свідчення інших людей, а також автобіографії. Біографічні методи дають можливість визначати об'єктивні (сфери діяльності, контакти з іншими людьми, досягнення, звершення) й суб'єктивні (особистісний досвід, переживання, почуття, мрії, фантазії, стосунки й оцінки різних ситуацій) фактори розвитку особистості. Як зазначає професор М. Лещенко, «у сучасних зарубіжних практиках педагогічної освіти застосування різних видів нарративу набуває все більшого поширення, оскільки розглядається як ефективний шлях розвитку професійно-педагогічної ідентичності вчителя» [4]. Починаючи з 80-тих років минулого століття, після опублікування праць відомого американського педагога і психолога Дж. Брунера, зарубіжними науковцями почала активно досліджуватися проблема нарративного навчання [3;4;5,7,8,9]. Особливий інтерес становлять дослідження польських учених М.П'юрунек (M. Piurunek) [10], К. Шмідта (K. Szmida) [11] та ін..

У сучасному вітчизняному педагогічному просторі нарративний підхід залишається маловивченим. Теоретичний аналіз джерельної бази дослідження, а також практичний досвід діяльності дають підстави стверджувати, що для вчителя є важливою здатність підбирати і створювати біографічні навчальні нарративи, при цьому істотними виступають такі уміння: визначення особистості, життєвий шлях якої буде предметом дослідження; фокусування уваги на періоді становлення видатної людини (дитинство, підлітковий вік, юність); окреслення умов, які позитивно чи негативно впливали на виявлення і розвиток здібностей та обдарувань особистості.

Методика створення біографічних нарративів про життєвий шлях видатних особистостей передбачає: концептуалізацію творчої ідеї про вибір персоналії – предмета вивчення; проведення біографічного дослідження; детермінізації умов, що позитивно і негативно вплинули на розвиток особистості; проектування компонентної структури нарративно- рефлексивного характеру (проблематизація тексту), реалізація навчально- творчого проекту.

**Метою** даної статті є розробка й обґрунтування біографічного навчального нарративу про видатного хірурга, педагога, вченого, письменника і активного громадського діяча – Миколу Михайловича Амосова (1913 – 2002).

**Завданнями дослідження** є: з'ясувати індивідуальні риси творчої особистості М.М.Амосова; визначити вплив родинного оточення на розвиток творчої особистості вченого у дитинстві.

**Вклад основного матеріалу.** Джерелами біографічного дослідження стали літературні джерела, розміщені в Інтернет просторі мультимедійні матеріали, рефлексії інших дослідників про видатного вченого, а також праці самого М.М. Амосова, в першу чергу його автобіографічна книга «Голоси часів», про створення якої автор напише: «Пишу для самовираження, тому що вже не має більш важливіших справ. Пишу тому, що мені вже вісімдесят п'ять років і боюсь відірватися від якоря пам'яті, щоб не загубити себе перед кінцем... Ця книга – одночасно і пізнання самого себе. Ким був, як змінювався, що залишилось?» [1, 5]. І як спрвжній вчений, талановитий і невтомний дослідник пропонує свій шлях пізнання особистості: «...для пізнання людини потрібна гіпотеза: по яким якостям оцінювати? ... Це – три компоненти буття. По-перше, сам Час, він неперервний, але нерівномірний. По-друге, це Зовнішні світи: самий великий – людство, менше – країна, а далі – оточення: робота, побут, сім'я, люди. В кожному з цих світів – події у часі.

А ще – Людина: Я сам, мій розум, почуття, характер, вчинки, дії. Минуле життя є взаємодія цього. На цьому я зупинюсь. Покищо. Попереду ще чекає Розум, Істина, Краса, Добро і Зло, Бог, Душа. Без них не можна знайти точки опори для розуміння життя» [1, 5].

У результаті біографічного дослідження були визначені умови, що вплинули на розкриття і розвиток видатних здібностей М.М. Амосова, до яких, на наш погляд, відносяться: життєлюбність, гуманізм, альтруїзм, дослідна активність, титанічна здатність до праці, а також уміння вчитися й відстоювати свою позицію, непомірно висока вимогливість до самого себе, відповідальність, чесність і скромність. Великої Гете колись сказав, що спогади про чудових людей породжують в нас дух

роздумів, вони виникають перед нами, як заповіді всіх поколінь ... Це висловлювання абсолютно тотожно до всього, що вже написано і ще буде написано про унікальну людину, нашого чудового сучасника й співвітчизника, внесок якого у світову медицину неможливо переоцінити.

Микола Михайлович Амосов – хірург милістю Божою, який врятував тисячі людських життів; великий учений-новатор – зробив масу відкриттів у медицині, створив нову науку – біокібернетику; вчитель багатьох хірургів, оригінальний мислитель, невпинний пропагандист здорового способу життя, талановитий письменник, громадянин і захисник Вітчизни. У 2008 році, в рамках проекту «Великі українці» його було названо другим за значимістю свого вкладу в широкоформатний розвиток свідомості народу країни після Ярослава Мудрого. А в списку оголошених ЮНЕСКО знаменних дат 2013 рік – рік сторіччя з дня народження всесвітньо відомого вченого – був оголошений роком М.М. Амосова, як особлива вдячність і значимість зробленого великою Людиною, Вченим, Трудівником, Творцем, Вчителем.

Біографічне дослідження доцільно почати від перших хвилин життя нашого співвітчизника. Сто років тому, 6 грудня 1913 року в селі Ольхово Вологодської губернії в родині сільських інтелігентів, народився майбутній геній сучасного людства – Микола Михайлович Амосов.

Його мати, Єлизавета Кирилівна, після закінчення школи акушерок в Петербурзі, в 1909 році була відправлена земством в село Ольхово, в 25 верстах від Череповця. В цей же час відбулося її знайомство з Михайлом Амосовим, як напише про нього М.М. Амосов – «молодою людиною з претензіями на інтелігентність». Майбутня свекруха опиралася шлюбу між батьком і матір'ю М.М. Амосова. Проте шлюб відбувся. Сім'я чоловіка була багатодітною, але умови були такі, що їй довелося увійти в цю сім'ю нелюбимою невісткою. Життя прикрашала тільки любов чоловіка: «Говорила, що він дуже любив її, і були вони щасливі, ті неповні два роки, які прожили до початку війни ... У належний час народився я. Тоді не було відпусток за вагітністю. У зв'язку з виїздами на пологи, молоко у мами «пересохло» і довелося годувати штучно. Тому я був кволим, хворів. Однак коли доріс до школи – хворіти перестав» [1, 20].

Щастя матері було недовгим, коли хлопчикові виповнилося вісім місяців почалася перша світова війна, і батько пішов на фронт. Через півроку від нього перестали приходити листи, припускали – «пропав безвісті», але доля виявилася прихильною до нього і через вісім місяців сім'я знову отримала листівку з Німеччини, він опинився в полоні. Під час полону, батько працював на різних роботах, більше – у сільському господарстві. Двічі намагався втекти, на жаль, невдало. З Німеччини повернувся тільки на початку 1919 року.

Про батька в спогадах М.М. Амосова знаходимо малочисельні і не завжди схвальні відгуки. Про повернення батька додому М.М. Амосов згадує так: «Невиразно пам'ятаю: кімната, яскраве світло, переді мною стоїть чоловік – він здається величезним. І чужим. Таким і залишився для мене на все життя ...» [1, 21]. Незабаром батько пішов з сім'ї. І з ранніх років хлопчик став «опорою» для мами та бабусі. Але на батька довго тримав образу в серці: «Тепер про батька можна все говорити: ніхто не образиться, всі померли. Мама його завжди хвалила: «був прекрасною людиною». Не знаю (мені навіть татом його називати не хочеться)» [1, 25].

Згадаємо докладніше про деякі деталі сумної події для дитини, оскільки вона зіграла значущу роль у долі хлопчика. Передісторією цієї події була зміна місця роботи батька, а виправданням переїзду – бажання підвищити матеріальний добробут сім'ї. Після того, як батько залишив родину, він несуттєво, але все ж, брав участь у долі сина. У спогадах М.М. Амосов пише: «Як я вже згадував, батько давав мені 15 рублів на місяць, п'ять рублів платив за квартиру і на 10 повинен був харчуватися. Два рази на місяць треба було ходити за грошима до батька в Губсоюз, – там він займав гарну посаду. До чого ж важкими були для мене ці походи! Бувало, підйду до сходів на другий поверх, – постою, повернуся, походжу по вулиці: але куди дінешся? У мами грошей не було – навчалася в інституті сестра. Піднімаюся, входжу в кімнату – це контора з кількома столами, його – головний. Підйду, привітаюся, він завжди виглядав добрим.

– Тату, мені потрібні гроші.

– Скільки тобі?

Першого числа я відповідав – десять, а п'ятнадцятого – п'ять рублів. Він кожен раз ставив це питання, але я жодного разу не попросив більше. А він не запропонував» [1, 28].

Доля у батька була складна... У новій сім'ї народилося два сини. У 1930-му батько захворів – осліп. Від мами почув діагноз хвороби батька: «атрофія зорового нерва на ґрунті алкоголізму. Лікувався в Ленінграді, настало певне покращення, і він знову став працювати. У 1931 році раптово помер, мабуть від хвороби серця...Мама його дуже жаліла. Так мені не пощастило з батьком. Пробачити йому ніколи не міг, хоча мені він був не потрібен: пішов, ну й добре. Мама ж залишилася!» [1, 21-22].

Залишення сім'ї батьком було безсумнівно болісно пережито дитиною, але, з точки зору педагогічної науки, цей факт необхідно розглядати з різних позицій. З одного боку, – це величезна психологічна травма і душевний біль отримані хлопчиком, з іншого, – це послужило свого роду

стимулом до формування у нього почуття відповідальності перед своєю майбутньою сім'єю, і утвердило бажання ні в якому разі і не за яких обставин, хоч малою дещицею бути подібним своєму батькові. М. М. Амосов глибоко усвідомив на власному досвіді, що малодушність, безвідповідальність, зрада і бездумні вчинки змушують близьких страждати, що не може бути примирення з тими, хто породжує зло.

У цій життєвій ситуації, яка могла зробити жорстокою вразливу душу хлопчика, роль матері була величезна. Мати була носієм високих духовно-людських цінностей, вчила сина християнської любові. Вона допомагала людям не тільки в силу свого професійного обов'язку, і не тільки тим, кого любила, а всім, хто її оточував, і навіть тим, хто заподіяв їй багато душевних страждань (колишньому чоловікові, про якого завжди говорила добре, допомогла з операцією, коли той осліп, частину свого життя присвятила свекрусі, яка, не дивлячись на те, що спочатку не хотіла бачити її дружиною свого сина, і, маючи своїх шістьох дітей, все життя прожила з невісткою та онуком). І як багато значать такі слова сина про матір: «Батько нас залишив, тому вся сім'я для мене була в мамі. Для мене вона ідеал людини на все життя» [1]. У його житті, мама стала всім – і тим, хто любить, і тим, хто виховує, тим, хто підтримує і направляє, тим, хто заробляє на життя і тим, хто своїм прикладом показує, як жити.

М.М. Амосов тепло і зворушливо пише про матір, яка була одержима своєю професією й присвятила своє життя служінню їй: «Основна робота акушерки – приймати пологи вдома, від 100 до 160 пологів на рік. Дві третини з них – в інших селах, іноді за вісім – десять кілометрів [1, 11-12]. Мати для М.М. Амосова була цілим світом, що випромінював любов і тепло, світом, з яким хотілося бути завжди поруч, бути єдиним нерозлучним цілим, світом, що допомагає долати всі труднощі й випробування життєвого шляху. З раннього дитинства дитина бачила, що поява на світ нової людини, це не тільки таїнство народження, але і складний процес, в якому його мати грала роль і акушера, і Ангела-Хранителя. «Ми постійно жили при пологах. Кожен третій-четвертий день мама їхала або йшла зі своїми речами. Іноді з одних пологів прямо на другі, потім – на треті. По тижнях вдома не бувала. А ми з бабусею жили в постійній тривозі ...» [1, 13].

Напевно, звідси виток дбайливого ставлення до людського життя і розуміння того, що своїми діями людина може життя іншої людини полегшити, підтримати або заподіяти біль і страждання, а часом і зламати або знищити. «У мамі за двадцять чотири роки роботи, на три занадто тисячі пологів, померла одна породиля. Приблизно п'ятьох вона возила в Череповець, там їм робили операції, і, здається, теж всі залишилися живі... Мабуть, сільські жінки були міцні, та і кваліфікація у мамі була висока» [1, 12-13].

Для М.М. Амосова людське життя від народження до самої смерті завжди було особливою цінністю, і в той же час стало предметом його досліджень. Завдяки прикладу матері, до майбутнього всесвітньо відомого хірурга, який врятував тисячі людей, прийшло розуміння того, що життя тендітне і вимагає захисту і підтримки, що не можна відмовити людині, яка потребує допомоги і, що така допомога є вища духовна нагорода людині. Така допомога, в його розумінні, не повинна стикатися з будь-якими корисливими проявами, може саме тому – букет квітів великому лікарю цінувався ним як найвища вдячність його праці. Підтвердженням служать рядки з книги М.М. Амосова: «Було в інтелігентському середовищі слово **«безсрібник»**, той, хто «не бере». Акушерки усюди приймали (і тепер грішать!). Підношення – «на щастя дитинки». Так ось, моя мама – не брала. При крайній бідності, в усі часи. Взагалі ніколи не бачив брехні, хитрості, завжди була доброзичливість і довіра до людей. Всі про неї так говорили» [1, 13].

Мати своїм прикладом навчила сина тому, що до кожної людини, яка потребує допомоги необхідно ставитися з особливою увагою, відповідальністю, терпінням і повагою, з огляду на індивідуальність та емоційний стан кожного пацієнта. Ця наука закарбувалася в пам'яті, їй слідували протягом всього життя, незважаючи на крайню зайнятість і величезні психологічні перевантаження, які М.М. Амосов мав щодня. Адже зрозумівши, завдяки матері («Відповідальне ставлення до життя у мене було – від мамі»), що лікар допомагає лікуючи не тільки ножем (адже він був практикуючий хірург), а й словом, яке дає людям надію на благополучний результат операції, повноцінність і здоров'я в майбутньому житті.

Любов до людей була не простим звуковим посланням, а постійним підтвердженням ставлення матері до інших і слугувала для Миколи Михайловича Амосова прикладом і дозволила виховати в собі всі ті якості, що притаманні людині, яку можна без сумнівів наректи Великим Генієм людських якостей. Мати прищепила любов до читання, що переросло в нездоланне бажання і дозволило виявити йому свої здібності й потребу в безперервній самоосвіті. Книга в житті М.М. Амосова була не тільки джерелом, з якого він черпав наукові нововведення, а й прекрасним другом під час дозвілля. Вчений згадує: «Читав багато книг – бібліотека була хороша ... особливо запам'яталася товста «Історія Великої французької революції» Карлейля ... Це і було, як кажуть, «одна, але полум'яна пристрась» [1; 25]. Коли М.М. Амосов вчився в Череповці (жив на квартирі подруги матері – вчительки Доброхотової О.М.) був читачем трьох бібліотек – дитячої, дорослої міської та шкільної. Розпорядок дня був такий: прийшов зі школи, пообідав, помив посуд і читати. [1, 32].

Час, проведений в школі, вчений оцінює по-різному: «Вчився добре, але вчили погано. Умов для цього не було – підручників, паперу, професійного викладання. Втім, нашу вчительку, Серафиму Петрівну, згадую із задоволенням. Вона вчила два класи: перший і третій. Мене посадили зі старшими, у першокласників місця не виявилось. Тут я швидко вивчив букви подобалася: дуже багато шуму, хлопці буйні, все – незнайоме. Не було контакту. Навіть на перервах я не виходив з-за парти. Освоївся тільки до різдва ... Чомусь не пам'ятаю, щоб готував вдома уроки. Напевно, не задавали: багато новацій пережила школа» [1, 24].

Успіхи в навчанні сприймалися оточуючими як само собою зрозумілі, що змусило його підняти планку вимогливості до самого себе на максимально можливу висоту і дозволило йому без коливань зануритися в незвідані глибинні простори знань, як в галузії медицини, так і в інші сфери людських знань. Гамма інтересів в науках Амосова була настільки широкою, що в 1960 році він зробив можливим розвиток нової в СРСР науки – біокібернетики, що дозволило суттєво змінити як лікувальні прийоми, так і науково-освітні («Ще справа: наука. Розробив (?) «теорію регулюючих систем організму «... Зошити збереглися. Між іншим, з цих зошитів через двадцять років, у відділі біокібернетики народилася справжня наука, з експериментами, статтями, книгою і дисертаціями» [1, 262-264]).

Материнський приклад зміцнював і розвивав у М.М. Амосова віру в себе, неминуче прагнення знайти, зрозуміти нову інформацію, потребу до постійного самовдосконалення, виховував в ньому відсутність страху перед труднощами, складнощами, невдачами у всіх життєвих випробуваннях і колізіях, дозволив стати Вченим-Учителем. У віці двадцяти двох років, важко перенісши смерть матері, що завдала важку душевну рану, М.М.Амосов навчився постійно відчувати на чуттєво-емоційному рівні духовну підтримку від, прихованого в просторі вдячної пам'яті, образу матері: «Все! Ніби зникла якась страхувальна мотузка, за яку вже не тримаєшся, але завжди можна схопитись, якщо почнеш падати» [1, 69].

М.М. Амосов, будучи батьком, безмежно любив свою дочку всіляко опікав, по можливості приділяв їй час, що залишався від роботи, лекцій, читав, водив у музеї, розповідав про те, як багато в житті може зробити людина, якщо вона прагне до цього. Його любов і відданість дочці допомагала виховувати її в розумінні відповідальності, обов'язку, чесності [1, 265-266]. Амосов від народження доньки вів особливий щоденник, де записував спочатку спостереження про її ранній розвиток, записуючи перші слова, її перші дитячі досягнення, спостерігав за дочкою-школяркою. Дочка виросла, здобула освіту і стала займатися тим, чим займався її батько, більше того вона працювала разом з батьком в раніше створеному Амосовим загальновідомому у всьому світі «Інституті серця» існуючому й понині в місті Києві, будучи його колегою, ученицею і активним послідовником його наукових пошуків і відкриттів. М.М. Амосов у своїх спогадах писав: «Довго розмірковував, що у парі «гени – виховання» головне – це виховання. Поступово акценти змістились: гени важливіші. Але без виховання не реалізувати. Тому Катю з пелюшок розвивали, як могли. І не помилились: в тридцять три роки стала професором-терапевтом» [1, 266].

Люди, що знали Амосова, до нинішнього часу говорять про нього не як про померлого, а як про присутнього серед нас. Його постійна віддача знань була настільки глобальна, що вона дозволяє сучасним поколінням черпати духовну наснагу й натхнення.

**Висновки.** Створення наративних матеріалів, що містять біографічні дослідження життєвого шляху людей, які залишили нетлінний слід в історії розвитку людства, є важливою частиною професійної підготовки педагогів різних спеціальностей. Детермінація умов, що впливають на розвиток видатної особистості, не вичерпує можливих нових напрямів біографічних досліджень. На наш погляд, доцільним є збагачення мультимедійного контенту Інтернет-простору інформацією про життєвий досвід інших видатних представників світової спільноти, що має сприяти поширенню гуманістичних ідей і грати важливу роль у навчанні підростаючих поколінь.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Амосов Н.М. Голоса времен / Н.М. Амосов . – М.: Вагриус, 1999. – 428 с.
2. Веленский Ю. Душа и сердце Амосова / Ю. Веленский // День. – 2012. – 12 декабря
3. Згурская М. Николай Амосов / М. Згурская; [худож.-оформитель Е.В. Вдовиченко]. – Харьков: Фолио, 2010. – 121 с.
4. Лещенко М.П. Педагогічна майстерність: використання наративних методик у професійному розвитку вчителя / М.П. Лещенко // Концептосфера педагогічної аксіології: матеріали філософсько-методологічного семінару. – Київ - Ніжин, 2010. – С. 115-126.
5. Трахтенберг И. Эпоха Амосова. Слово о незабвенном человеке в год его столетия / И. Трахтенберг // Зеркало недели. – 2013. – №10 (461).
6. Bruner J. Life as Narrative/ J. Bruner//Social research. – 2004. – Vol.7.- №3. – P.691-710.
7. Czerniawska O. Badania biograficzne i ich rola w kształceniu andragogicznym / Olga Czerniawska // Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii. – Lodz. – 2000. – 208 s.
8. Linne A. Time, space and narrative: a story about education research and teacher education/ A. Linne // Five Professors on Education and Democracy. – Orebro University. – 2004. – P.35-62
9. Oehlmann C. O sztuce opowiadania /red. nauk. serii: prof. zw. dr. hab. Boguslaw Sliwerski /C. Oehlmann. - Wydanie Impuls, Krakow, 2012. – 330 s.
10. Piorunek M. Badania biograficzne I ich aplikacje w pedagogice pracy/ M.Piorunek // Wartości w pedagogice pracy / [red.nauk. Barbara Baranek]. – Warszawa-Radom. – 2008. – 206 s.
11. Szmidt K. Pedagogika tworczości / K. Szmidt. – Pedagogika GWP, Gdansk, 2007. – 423 s.

## CITED LITERATURE

1. Amosov N. Voices of time / N. Amosov. – Moscow: Vagrius, 1999. – 428 p.
2. Velenskyy Y. Soul and heart of Amosov / Yu. Velenskyy // Day. – 2012. – 12 December.
3. Zgurska M. Nikolaj Amosov / Maria Zgurska; [artist-designer E.V.Vdovychenko]. – Kharkiv: Folio, 2010. – 121 p. (The Famous Ukrainian).
4. Leshchenko M. Pedagogical masterpiece: use of narrative techniques in the professional development of teachers / M.Leshchenko // Akciological conceptual sphere of pedagogic education . Materials of philosophical and methodological seminar. – Kyiv - Nizhin, 2010. – P. 115-126.
5. Trachtenberg J. Era of Amosov. The word about unforgettable man in of his centenary year / I. Trachtenberg // Mirror of the week. – 2013. – № 10 (461)
6. Bruner J. Life as Narrative / Jerome Bruner // Social research. – 2004. – Vol.7. – № 3. – P.691-710.
7. Czerniawska O. Biographical research and their role in andragogic education / O. Czerniawska // Ways and no ways of andragogic i gerontology. – Lodz. – 2000. – 208 p.
8. Linne Agneta. Time, space and narrative: a story about education research and teacher education/ Agneta Linne // Five Professors on Education and Democracy. – Orebro University. – 2004. – P. 35-62
9. Oehlmann C. O sztuce opowiadania / Cristina Oehlmann; [red. nauk. serii: prof. zw. dr. hab. Boguslaw Sliwerski]. – Krakow: Impuls, 2012. - 330 p.
10. Piorunek M. Badania biograficzne i ich aplikacje w pedagogice pracy/ Magdalena Piorunek // Wartosci w pedagogice pracy / [red.nauk. Barbara Baranek]. – Warszawa-Radom. – 2008. – 206 p.
11. Szmidt K. Pedagogika tworczości / Krzysztof Szmidt. – Pedagogika GWP, Gdansk, 2007. – 423 p.

УДК 371.113

## МЕДІАОСВІТНІЙ АСПЕКТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

І.В. АДАМОВИЧ

*У статті розглядається місце та можливості медіаосвітніх технологій в структурі організаційно-управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу.*

**Ключові слова:** професійна компетентність, інформаційна компетентність, управлінська діяльність, керівник загальноосвітнього навчального закладу, медіа, медіа-освіта.

**Постановка проблеми.** Сьогодні кардинальних змін зазнає саме поняття управління. Управління школою стає професійною діяльністю, зміст якої виходить за межі педагогіки. Його значення змінюється й розуміється як регулювання інформаційних потоків і комунікаційних процесів, як делегування повноважень і спільне рішення ключових питань, ставка на компетентність і моральний авторитет. Професіоналізм сучасного керівника школи визначається знаннями й уміннями обробки інформації, які дозволяють забезпечувати ефективне управління [2]. Ще наприкінці 70-х років минулого століття М.Г. Захаров у своїй праці «Организация труда директора школы» зазначив, що управління школою забезпечується трьома чинниками, а саме: вмінням керівника чітко й об'єктивно отримати інформацію щодо основних показників навчально-виховного процесу, оцінкою цієї інформації та прийняттям рішення, а також професійною кваліфікацією вчителів [3]. В зв'язку з цим інформація набуває важливого місця в розвитку творчості та інновацій, навчання, освіти, розширення наукової діяльності керівних та педагогічних кадрів. Уміння працювати з інформацією стає одним із необхідних і важливих компонентів ефективної діяльності керівних кадрів освітян.

**Метою статті** є висвітлення медіа-освіти як компонента професійної компетентності керівника школи для успішної реалізації його управлінської діяльності.

**Завдання дослідження:** розкрити сутність та зміст медіа-аспекту в забезпеченні ефективної управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Управлінець навчального закладу як ніхто інший повинен володіти інформаційно-комунікаційними технологіями та бути обізнаним у сучасних новітніх інформаційних розробках, які стосуються управління навчальним закладом та інформатизації освіти взагалі. Проблемам роботи з управлінською інформацією присвячені роботи Ю.К. Бабанського, В.І. Бондаря, Л.І. Даниленко та ін. Питання професійної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів та її співвідношення з рівнем професійної кваліфікації, вдосконалення професіоналізму в різні періоди досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені: В.І. Бондар, І.П. Жерносек, Л.М. Калініна, Л.М. Карамушка, Л.І. Даниленко, В.Ю. Кричевський, В.І. Маслов, Є.П. Тонконога, О.І. Мармаза, Г.В. Федоров, О.М. Карпенко, О.І. Лук'яненко, Л.І. Денисович, М.Д. Бертадська, Г.В. Сльнікова. Дослідженням медіа-аспектів освітнього процесу займались Г.В.Онкович, О.В.Трищук, О.К.Янишин, Л.А.Найденова, О.А.Орлова, О.В.Федоров та ін. Проте вивченню проблеми реалізації та розвитку медіа-освіти, медіа-грамотності, медіа-компетентності в професійній (управлінській) роботі керівників загальноосвітніх навчальних закладів не приділялось систематичної уваги, що й стало предметом розгляду нашої статті.

### Виклад основного матеріалу.

На думку Р. Х. Шакурова сучасний керівник школи — це, насамперед, висококомпетентна людина, яка здійснює управління школою на науковій основі. Він уміє ставити актуальні задачі перед

педагогічним колективом, радитися із учителями, об'єднувати їх, створювати творчу атмосферу та сприятливий психологічний клімат у колективі, організувати цікаве повноцінне життя учнівського колективу, запроваджувати передовий педагогічний досвід, уміє довіряти вчителям, попереджає і розв'язує конфлікти. Керівник школи повинен гармонійно поєднувати в собі якості адміністратора і колективіста, діловитість і людяність. [1].

Організаційно-управлінська діяльність є основою роботи керівника будь-якого навчального закладу, в тому числі і загальноосвітнього. Її структурні компоненти можна представити у вигляді Схеми 1 (Рис.1)

Схема 1



Рис. 1. Організаційно-управлінська діяльність керівника загально-освітнього навчального закладу.

Рис. 2. Професійна компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Професійна компетентність керівника загальноосвітнього навчального закладу складається з наступних компонентів (Рис.2)

В. А. Кривоносова розшифровує складові професійної компетентності керівника вищого навчального закладу, але, на нашу думку, дана класифікація може бути застосована і до визначення професійної компетентності керівників інших освітянських ланок:

- управлінська компетентність передбачає наявність професійних знань та практичного досвіду в сфері управління навчальним закладом, організації колективної навчально-виховної, методичної, наукової та суспільної діяльності;

- економічна компетентність реалізується при наявності економічних знань, вмінь користуватися економічними методами керівництва, досвід заробляння коштів та комерційної діяльності;

- наукова компетентність – наявність у керівника навчального закладу знань у відповідних сферах науки, здатність до організації наукових досліджень, досвід самостійної науково-дослідницької праці;

- педагогічна компетентність: наявність педагогічних знань та вмінь, досвід педагогічної діяльності;

- правова компетентність потребує реалізації знання господарського, трудового та інших видів законів, нормативно-правових основ функціонування та розвитку системи освіти, досвід та вміння використовувати ці знання в умовах навчального закладу [4].

Жодна з цих компетентностей, на нашу думку, не може бути реалізована без системної роботи з інформацією в тому чи іншому її вигляді. Тому Схему 1 (Рис.1) можна викласти у такій інтерпретації (Схема 2 (Рис.3))

Схема 2



Рис.3 Компоненти професійної компетентності керівника



Рис. 4. Модель шкільної медіа-освіти.

загально-освітнього навчального закладу.

Російський вчений А.В.Хуторской визначає інформаційну компетентність як діяльність по відношенню до інформації в навчальних предметах і освітніх галузях, а також у навколишньому світі.

Інформаційно-грамотний керівник загальноосвітнього навчального закладу повинен знати свої потреби (а головне кваліфіковано уміти їх задовольняти) в доступі, зберіганні, оцінюванні, використанні інформації, а саме:

- «знайти»: здатність знайти потрібну інформації, вичленити важливе «зерно»;
- «обробити»: здатність використати інформацію для самоосвіти, освіти педагогічного колективу, навчального процесу;
- «синтезувати»: сформулювати власні і підтримати інших у формулюванні нових ідей, проектів, гіпотез, завдань.

Керівник повинен уміти управляти інформаційними ресурсами і комунікаційними технологіями, володіти сучасними засобами інформації (телевізор, магнітофон, телефон, факс, комп'ютер, принтер, модем, копір тощо) й інформаційними технологіями (аудіо-відеозапис, електронна пошта, ЗМІ, Інтернет) та пов'язаним з цим пошуком, аналізом та відбором необхідної інформації, її перетворення, збереження і передачу.

Це входить в поняття *медіа-грамотність*, що визначена в Концепції впровадження медіа-освіти в Україні як «рівень медіа-культури, що стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіа-засобів, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіа-джерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують». Теоретик медіа-сфери Дж. Поттер вважає, що людину можна назвати медіа-грамотною, якщо вона в принципі володіє знаннями про медіа, здатна аналізувати, відбирати, інтерпретувати, зберігати інформацію. Сюди ж можна віднести й *медіа-компетентність*, що характеризує «рівень медіа-культури в розумінні особистістю соціокультурного, економічного і політичного контексту функціонування медіа, засвідчує її здатність бути носієм і передавачем медіа-культурних смаків і стандартів, ефективно взаємодіяти з медіа-простором, створювати нові елементи медіа-культури сучасного суспільства».

В тій же Концепції впровадження медіа-освіти в Україні вказується, що *медіа-культура як більш широке поняття* – «сукупність інформаційно-комунікаційних засобів, що функціонують у суспільстві, знакових систем, елементів культури комунікації, пошуку, збирання, виробництва і передачі інформації, а також культури її сприймання соціумом у цілому». На особистісному рівні медіа-культура означає здатність ефективно взаємодіяти з мас-медіа, адекватно поводитися в інформаційному середовищі

За визначенням ЮНЕСКО окремим напрямом освіти в складі медіа-культури є медіа-освіта, яка включає якнайповніше використання освітнього та технічно-комунікаційного потенціалу сучасних засобів масової комунікації. Медіа-освіта допомагає усвідомити способи використання масової комунікації в суспільстві, аналіз медіа-текстів та критичну оцінку запропонованих у них цінностей, політичних, соціальних, комерційних та культурних інтересів, а також створювати та розповсюджувати через мас-медіа власні медіа-тексти [8].

Виходячи з Концепції впровадження медіа-освіти в Україні, схваленої постановою Президії Національної академії педагогічних наук України (протокол №1-7/6-150 від 20.05.2010 року) серед пріоритетних в навчальному закладі виділено наступні:

- «Медіа-освіта шкільна, що охоплює інтегровану медіа-освіту (використання медіа-дидактики в межах існуючих предметів), спеціальні навчальні курси, факультативи, гурткову, студійну та інші форми позакласної роботи. Ця форма медіа-освіти спрямована переважно на формування критичного мислення, комунікаційної медіа-компетентності.

- Батьківська медіа-освіта забезпечує ефективність медіа-освіти сім'ї як провідного чинника і соціального середовища ранньої соціалізації дитини. Має стати частиною цілісної системи медіа-освіти, зокрема складником психологічного блоку підготовки фахівців у вищій школі, діяльності громадських шкіл свідомого батьківства, центрів по роботі із сім'ями тощо.

- Медіа-освіта дорослих – форма безперервної освіти, заснована на використанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і новітніх медіа; забезпечує вирівнювання досвіду поколінь (зокрема старшого покоління, соціалізація якого відбувалася в умовах іншої системи мас-медіа), постійний особистісний розвиток і підвищення кваліфікації.

- Медіа-освіта засобами медіа – провідна форма стихійної медіа-освіти дітей і дорослих, яка, однак, за відповідних зусиль може набувати ознак цілеспрямованості та конструктивності. Цілеспрямована медіа-освіта засобами медіа забезпечується навчальними, інформаційно-аналітичними, інформаційно-розважальними програмами та медіа-проектами, потребує значного підвищення якості освітньої медіа-продукції, залучення до виробництва та експертизи якості медіа-продукту фахових медіа-педагогів і медіа-психологів».

Виділені напрями перекликаються з формами медіа-освіти позашкільної та дошкільної. Модель медіа-освіти, яка може бути реалізована в шкільному закладі представлена на Рис.4

Прокоментуємо дану схему. На думку методолога Щедровицького Г.П. знання – це живий організм, який міняється, росте. Тому часто знання, які пропонуються ззовні викликають супротив. Раніше педагог, керівник, вчитель, як садівник, чітко знав, «з якою і коли частиною саду, рослинами в саду потрібно працювати, щоб виростити потрібний врожай», тобто де і які методи, яка методика, дидактичні прийоми можуть бути використані для удосконалення навчально-виховного процесу в загальноосвітньому закладі.

В сучасному інформаційному суспільстві виникла потреба навчальних закладів у нових технологіях і оновленій освітньо-навчальній діяльності. Реалізація даного напрямку в першу чергу залежить від керівника школи. Розглянемо деякі сфери його прямого або опосередкованого впливу (результат може бути відчутний навіть через достатньо тривалий час).

1. Нові мережеві інформаційні та комунікативні системи сьогодні пронизують наше життя. Як частина довкілля, вони впливають на просвітництво, освіту й виховання, складають серйозну конкуренцію середнім і вищим навчальним закладам [5]. Реалізується система комп'ютеризації та інформатизації школи.

2. Впровадження курсів «Медіакультура» для учнів різних вікових категорій; ознайомлення з основними поняттями медіа-грамотності в позаурочний та позашкільний час (факультативи, гуртки).

3. В новостворених шкільних видавництвах, відео та телестудіях учні (часто й педагоги) засвоюють ази медіа-освіти при створенні медіа-продуктів (медіа-презентації, шкільна газета, шкільні теленовини тощо). Це дає можливість більш широкої та поглибленої реалізації міжпредметних зв'язків.

4. Велика сфера застосування медіа знань – це шкільний сайт (презентація, підтримка, в тому ж числі керівних кадрів навчального закладу (див. «медіа-освіта засобами медіа»)).

5. Підготовка і підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів навчальних закладів різних типів з питання медіа-освіти (див. «медіа-освіта дорослих»). О.В.Федоров вважає, що медіа-грамотність та медіа-компетентність, як елементи медіа-освіти, допомагають як підростаючому поколінню, так і педагогічним кадрам (немає обмеження для будь яких споживачів) використовувати можливості інформаційного поля телебачення, радіо, відео, кіно, преси, Інтернету; краще зрозуміти зміст поняття медіа-культура [6,7]. Наприклад, 6 лютого 2013 року в Україні презентували перший підручник з медіа-грамотності та медіа-освіти для вищих навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти, розроблений, зокрема, за підтримки Інституту інноваційних технологій та змісту освіти МОН України, Інституту журналістики КНУ ім.Т.Шевченка, Інституту соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України, Інституту мистецтвознавства, фольклористики і етнології ім. М.Т. Рильського.

6. Медіа-технології дали можливість організувати не тільки інформування батьків про шкільне життя дитини і його результати, а й, як повідомлялось, наприклад, на сайті Департаменту освіти м. Москви 27.06.2014 року, проводити батьківські збори онлайн.

7. Великий потенціал розвитку медіа-технологій має шкільна бібліотека, де можуть бути зосереджені як технічні інформаційно-комунікаційні засоби, так і великомасштабні ресурси медіа-освіти. Шкільний та педагогічний колективи користуються медіа-ресурсами, які надає бібліотека, в навчально-виховний цілях, що сприяє формуванню не тільки читацької, а й інформаційної культури із подальшим розвитком медіа-культури працівників бібліотеки і її користувачів. Недарма виникла



нагальна потреба у створенні шкільних медіа-центрів зі своїми програмами, кадровим забезпеченням, технічними та інформаційними ресурсами.

Система реалізації, координації та підтримки вище перерахованих заходів з боку керівництва навчальним закладом потребує глибокого вивчення і може бути матеріалом для подальших досліджень.

**Висновки та перспективи.** Виникнення та розвиток інформаційного суспільства та суспільства знань кардинально впливають не лише на світові процеси в економіці, а й починають кардинально змінювати життя людей, способи їх комунікації, навчання, реалізації як особистостей. Тому ця проблема стала однією з основних для наукових та освітянських спільнот. Медіа-освіта в навчальних закладах спрямована на підготовку і педагогічного колективу і учнів до безпечної та ефективною взаємодії із сучасними мас-медіа, що включає як традиційні (друковані джерела, телебачення, радіо, кіно), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, інтернет- та мобільне спілкування) медіа з урахуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Реалізація шкільної медіа-освіти в більшій мірі покладається на керівника загальноосвітнього навчального закладу, що вимагає іноді глибокої реконструкції його власних умінь, знань, якостей для чіткої відповідності потребам, запитам та вимогам інформаційного суспільства. Подальшої розробки потребують методики медіа-освіти, що застосовуються в освіті для дорослих і підтверджують доцільність та перспективність розробки різних медіа-освітніх технологій. Це сприятиме формуванню професійної компетентності (управлінської) компетентності освітніх кадрів, зокрема керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Васильченко Л.В. Управлінська культура і компетентність керівника / Л.В. Васильченко. – Х.: Основа, 2007. – 176 с.
2. Джумська Л.В. Порадник керівнику освітнього закладу «Прийняття управлінського рішення та організація контролю за його виконанням»: методичні рекомендації / Л.В. Джумська. – Миколаїв: ОППО, 2011. – 36 с.
3. Захаров М.Г. Организация труда директора школы : научное издание / М.Г. Захаров. – М. : Просвещение, 1971. – 176 с. – (Б-ка директора школы).
4. Кривоносова В.А. Професійна (управлінська) компетентність керівника вищого навчального закладу як складова якісного управління вищим навчальним закладом [Електронний ресурс] / В.А. Кривоносова. – Режим доступу: [http://almamater.lnpu.edu.ua/magazines/elect\\_v/NN15/11kvavnz.pdf](http://almamater.lnpu.edu.ua/magazines/elect_v/NN15/11kvavnz.pdf).
5. Онкович Г.В. Медіаосвіта як ресурс розвитку сучасного суспільства / Г.В. Онкович, А.Д.Онкович // Проблеми освіти: наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України. – К., 2012. – Вип. 73. – С. 3-6.
6. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика / А.В. Федоров. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.
7. Федоров А.В. Новые стандарты – реальная возможность для медиапедагогики / А.В. Федоров // Alma Mater – Вестник высшей школы. 2012. - №3 – С.55-58.
8. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In Education for the Media and the Digital Age. – Vienna: UNESCO, 1999. – P. 273-274. – Reprint in: Outlooks on Children and Media. – Goteborg: UNESCO & NORDICOM. 2001. – P. 152.

#### CITED LITERATURE

1. Vasilchenko L.V. Culture of Management and competence of the headmaster / L.V. Vasilchenko. – Kh.: Osnova, 2007. – 176 p.
2. Jumska L.V. The adviser the head of the educatijnal institution «Adoption of management decisions and organization of monitoring its execution»: methodological recommendations / L.V. Jumska. – Nikolaev: OIPPO, 2011. – 36 p.
3. Zakharov M.G. « Labour Organization school of Headmaster: a scientific edition / M.G. Zakharov. – M.: Education, 1971. – 176 p. - (The Headmaster's Library).
4. Krivonosova V.A. Professional (management) competence of the headmaster of a higher educational institution as a component of high high-grade management of higher education [Electronic resource] / V.A. Krivonosova. – Mode of access: [http://almamater.lnpu.edu.ua/magazines/elect\\_v/NN15/11kvavnz.pdf](http://almamater.lnpu.edu.ua/magazines/elect_v/NN15/11kvavnz.pdf).
5. Onkovich G.V. Media education as a resource for the development of modern society / G.V. Onkovich, A.D.Onkovich // Problems of education: scientific sat/ Institute of innovational technologies and content of education MEYS of Ukraine. – K., 2012. – Vol. 73. – P.3-6.
6. Fedorov A.V. Media education: history, theory and methods / A.V. Fedorov. – Rostov: CWR, 2001. – 708 P.
7. Fedorov A.V. New standards is a real opportunity for media pedagogics / A.V. Fedorov // Alma Mater – the Bulletin of higher schoop. 2012. – No. 3 – P.55-58.
8. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In Education for the Media and the Digital Age. – Vienna: UNESCO, 1999. – P. 273-274. – Reprint in: Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001. – P. 152.

УДК 378 : 008

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

**М.О. БАБЕНКО**

*В статті актуалізовано питання формування загальнокультурної компетентності студентів інженерних спеціальностей вищих технічних навчальних закладів. Розглянуто особливості сучасного соціокультурного простору. Акцентовано увагу на відродженні таких соціальних явищ як інженерна еліта та технічна інтелігенція. Визначено педагогічні механізми формування загальнокультурних компетенцій.*

*Ключові слова:* загальнокультурна компетентність, соціокультурний простір, вища освіта, професійна компетенція, педагогічна технологія.

**Постановка проблеми.** Підвищення ефективності професійної освіти пов'язують з компетентнісним підходом, основною задачею якого є формування фахівця, здатного вирішувати професійні задачі, а також бути конкурентоздатним на ринку праці [1, с. 5]. Майбутній професіонал міжнародного рівня як гідний представник своєї держави повинен володіти стійкими загальнокультурними цінностями, потрібними для здійснення соціального досвіду взаємодії та організації професійної діяльності з урахуванням загальнолюдських цінностей, усвідомленням національно-культурних особливостей.

Згідно вимог сьогодення актуальною проблемою є реструктуризація української промисловості з метою підвищення її конкурентоспроможності на європейському рівні, що потребує формування нового покоління інженерів. Тому особливо гостро ставиться питання загальнокультурної компетентності випускників технічних спеціальностей, призначення фахової діяльності яких полягає не тільки у кваліфікованій професійній діяльності, але й у виведенні національної промисловості на європейський рівень. Що, в першу чергу, потребує особистісної реорганізації, переоцінки поглядів стосовно ідейно-культурних пріоритетів майбутніх фахівців.

Першочергова задача вищої технічної школи полягає у тому, щоб забезпечити не лише професійну компетентність випускника, але й навчити майбутнього інженера успішно вирішувати різні соціально-професійні ситуації, орієнтуючись у соціокультурному просторі як регіонального так і міжнародного рівнів.

Необхідно відмітити, що процес засвоєння культури особистістю триває протягом усього життя. Моральність та соціальна стійкість не прищеплюються в межах окремої освітньої дисципліни, це довготривалий та планомірний процес, який починається у початковій школі та продовжується у вищій. Однак під час навчання не повною мірою забезпечується дія культурних механізмів, форм та змісту освітнього процесу, хоча процес поєднання освіти і культури є загальновідомим [2, с. 3].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить про накопичення у педагогічних дослідженнях значного об'єму досягнень, пов'язаних з вирішенням окремих аспектів формування професійної підготовки фахівців за інженерними напрямками, що простежується у наукових працях вітчизняних дослідників В. Ягупова, І. Мартинюк, С. Свіжевської, О. Кіріленко, Е. Первухіної, В. Олексенко та ін. Проблемам загальнокультурного виховання у вищих навчальних закладах присвячені наукові здобутки Т. Зюзіної, В. Кірсанова, М. Сови, О. Жорнової, С. Ісаєнко, Н. Богданової. Дослідження щодо формування професійної компетентності фахівців різних напрямів підготовки відзеркалено в працях Т. Малої, Г. Мельниченко, М. Михайліченка, Г. Монастирної, Н. Назаренко, К. Осадчої, Л. Хоружої. Проблеми формування культури студентів технічних навчальних закладів вивчалися Н. Єсіною, І. Ковалинської, Г. Кондратенком, Н. Шекерою. Проте, для сьогодення, питання формування загальнокультурної компетентності студентів інженерних спеціальностей вищих технічних навчальних закладів залишається відкритим і являє собою інтерес для педагогічних наукових досліджень.

**Метою статті** є висвітлення формування загальнокультурної компетентності студентів інженерних спеціальностей як педагогічної проблеми. Для реалізації поставленої цілі були висунуті наступні задачі:

- проаналізувати стан сучасного соціокультурного простору, його вплив на формування загальнокультурної компетентності;
- актуалізувати поняття інженерної еліти, технічної інтелігенції;
- визначити педагогічні механізми формування загальнокультурних компетенцій.

**Вклад основного матеріалу.** Формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців обумовлюється особливостями сучасного соціокультурного простору. Згідно інтерпретації в класичній соціології поняття «соціокультурний простір» можна співвіднести з двома взаємопов'язаними поняттями: «соціальний простір» та «культурний простір». Соціокультурний простір визначено як інтеграцію соціального та культурного з присутніми специфічними характеристиками, серед яких є наявність границь, обмежених цінностями та нормами, а також взаємодіями пов'язаних груп, які включають в собі соціальні, культурні, особистісні аспекти взаємодіючих учасників [3, с. 169]. Вплив соціокультурного середовища на людину виявляється у вигляді формування певної світоглядної «матриці», структура якої відповідає особливостям того типа культури, до якої вона належить.

Особливість формування сучасного соціокультурного простору пов'язана з розвитком промислових технологій та нових засобів здійснення соціокультурної комунікації. У суспільстві складається принципово інший рівень культурних контактів, який обумовлює інші об'єми та інтенсивність комунікаційних процесів. Актуалізується проблема подолання міжіндивідуальних та міжгрупових культурних бар'єрів між представниками різних суспільств.

З точки зору соціологів сучасне суспільство характеризується зміною духовно-психологічного клімату та змісту внутрішньої моральної організації сучасної людини. Що пов'язане з рядом факторів

сучасного світу: прискорений розвиток техніки, транспорту і зв'язку, погроза руйнування навколишнього середовища і виснаження природних ресурсів, збільшувана взаємозалежність і взаємозв'язок усіх країн [4, с. 225]. Інформатизація соціокультурного простору відтісняє духовність на другий план, що веде до моральної і культурної деградації індивідуума. Допомогти людині найбільш конструктивно інтегруватися в різноманітному просторі сучасного соціуму здатна система освіти, формуючи культурну основу особистості, яка спиралась би не на сумнівні досягнення масової культури, а на традиційні естетичні та етичні норми та цінності.

Необхідно також відмітити, що формування загальнокультурної компетентності у студентів інженерних спеціальностей повинно бути спрямоване не лише на виховання певних цінностей з метою подальшої орієнтації у соціокультурному просторі, але й на формування здатності здійснювати вплив на розвиток оточуючого соціокультурного середовища, керуючись національними та загальнолюдськими духовними цінностями, орієнтуючись на найкращі зразки загальнолюдської та національної культури. Тобто мова йде про виховання вітчизняної інженерної еліти нового покоління. За визначенням російського науковця А. Ямінського «еліта інженерна – висококваліфіковані спеціалісти прикладних і фундаментальних наук, здатні до глобального стратегічного мислення на макро- та мікрорівнях; схильні до міждисциплінарного мислення, аналізу та синтезу, інновацій (у тому числі засвоєння нових спеціальностей та напрямків) та саморозвитку; які володіють методами управління виробництвом та персоналом (з безумовним дотриманням діючих технічних та технологічних вимог), сучасними інформаційними технологіями; навичками роботи з засобами масової інформації; які відрізняються комунікативною компетенцією, високим культурно-моральним рівнем; які признають верховенство глобальних спрямувань відносно індивідуальних; несуть відповідальність за результати своєї професійної діяльності» [5, с. 4]. Найбільшу увагу необхідно акцентувати на останньому критерію визначення, оскільки відповідальність за результати своєї професійної діяльності у більшій мірі забезпечується не кодексом законів адміністративної та кримінальної відповідальності, а культурно-моральним станом та рівнем самооцінки індивідуума.

З точки зору соціокультурного підходу формування загальнокультурної компетентності у студентів інженерних спеціальностей перетинається з вихованням майбутніх представників технічної інтелігенції. «Інтелігенція – соціальний статус висококваліфікованих робітників розумової праці в сфері матеріального та духовного виробництва, які володіють загальноприйнятими духовно-моральними якостями, для яких характерний духовний ідеал, нерозривність знання та моралі» [6]. Необхідно підкреслити значущість цього соціально-професійного прошарку в економіці, організаційно-технічному та соціально-культурному розвитку українського суспільства. Сучасна технічна інтелігенція повинна розвиватись у якості соціокультурного утворення у складі вітчизняної інтелігенції. Основне призначення технічної інтелігенції в тому, що вона повинна виступати ланкою, що поєднує науку, техніку, культуру, забезпечуючи науково-технічний прогрес відповідно умовам функціонування сучасної культури, її цінностям, ідеалам та традиціям. До складу технічної інтелігенції входять високоосвічені та культурні фахівці з певними духовно-моральними якостями, які зайняті у своїй професійній діяльності науково-технічною творчістю з метою реалізації професійних ідей та технологій з урахуванням безпеки суспільства, оточуючого середовища, а також здійснюють підготовку нових науково-технічних кадрів.

Аналізуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що формування загальнокультурної компетентності студентів інженерних спеціальностей повинно здійснюватись з метою підвищення соціокультурної активності інженерів з урахуванням особливостей сучасного соціокультурного середовища. Шляхи вирішення проблеми полягають в удосконаленні вузівської системи виховання, яка б відповідала сучасним досягненням та вимогам педагогічної науки, враховувала б традиційні форми і одночасно з цим реагувала б на реалії розвитку соціуму. У зв'язку з чим потребують конкретизації загальновузівські та індивідуальні викладацькі технології з формування загальнокультурних компетенцій.

У сучасних педагогічних дослідженнях соціокультурні компетенції часто трактуються як інтегративні властивості особистості, які характеризують її ідейну та практичну готовність до соціокультурної діяльності. Постає задача розробки та втілення педагогічного механізму формування таких загальнокультурних компетенцій як, наприклад, вміння працювати самостійно і в колективі, керувати людьми і підпорядковувати власні інтереси загальній меті, здатність швидко адаптуватись до будь-яких ситуацій, вміння планувати та організувати власну роботу і роботу колективу. Складовими такого педагогічного механізму є особистісно та психологічно орієнтовані технології, вплив особистості викладача, робота студентського самоврядування, служби психологічної підтримки та ін.

У вітчизняній педагогіці популяризується ідея реалізації особистісно-орієнтованого підходу у навчанні, метою якого є становлення «людини культури» як особистості вільної, гуманної, духовної, творчої, здатної до самореалізації та самовдосконалення.

Не останню роль відіграє і особистість викладача вищого навчального закладу, який у відповідності з вимогами сьогодення є не тільки транслятором знань. Сучасний викладач вищої школи є

носієм системи цінностей: професійних, загальнокультурних та педагогічних компетентностей. Відповідно такому підходу студент із пасивного споживача знань перетворюється на активного учасника освітнього процесу. Роль викладача в такому разі полягає у сприянні формування у студента індивідуальної освітньої траєкторії, зацікавленості предметом та галуззю наукової діяльності.

Останнім часом значна роль у соціокультурному вихованні належить студентському самоврядуванню, успіх діяльності якого залежить від оптимального обрання форм і методів роботи, від ступеня сформованості комунікативної компетенції членів студради та від їх творчої активності. На кожному віковому етапі спостерігається тенденція до зростання соціальної активності пропорційно об'єму суспільних обов'язків та придбаному опиту. Соціальна активність виступає як спонукач до діяльності, як властивість особистості на певному етапі її розвитку та як результат соціально-ціннісної діяльності. Показником сформованості соціальної активності на будь-якому етапі розвитку є зміна мотивації та її направленість на задоволення потреби у загально значущій діяльності та соціальному спілкуванні. За результатами досліджень соціально активні студенти характеризуються творчим відношенням до життя та високою потребою у пізнаннях та духовному самовдосконаленні.

Також необхідно відмітити, що протягом періоду навчання у вузі завжди існують кризисні етапи труднощів, які пов'язані з психологічними проблемами: адаптація до навчання, формування професійної ідентичності (2-3 курс), етап професійного самовизначення та пошуку роботи за спеціальністю. У зв'язку з цим необхідна психолого-педагогічна підтримка студентів, метою якої є формування у студентів індивідуально-психологічних характеристик, які є складовими ряду загальнокультурних компетенцій: сформованість міжособистісних відносин, сформованість ціннісних орієнтацій, висока навчальна мотивація, позитивна емоційна стабільність. Що спонукає до створення та реалізації програм психолого-педагогічної підтримки.

**Висновки.** Сучасний випускник вищого навчального закладу для успішного кар'єрного зростання та просування результатів своєї професійної діяльності повинен володіти конкурентоспроможними перевагами на ринку праці, у тому числі і на міжнародному.

Враховуючи взаємозв'язок між змінами у сучасному соціокультурному просторі та темпами розвитку промислових технологій і нових засобів здійснення соціокультурної комунікації, можна зробити висновок про актуальність проблеми формування загальнокультурної компетентності студентів інженерних спеціальностей.

У зв'язку з цим однією із задач сучасної вищої школи є створення педагогічних умов, які будуть спрямовані на розвиток особистості, культуру мислення, аналітичну рефлексію, самостійність та відповідальність за прийняття рішень. Для реалізації поставлених задач необхідне втілення в освітньо-виховний процес активних методів навчання, інноваційних технологій, які активізували б пізнавальну, комунікативну та особистісну активність студентів. Адже скоординоване використання освітніх та педагогічних технологій сучасної вищої освіти сприятиме вирішенню задачі формування у майбутніх випускників-інженерів загальнокультурної компетентності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О.В.Овчарук]. – К. : "К.І.С.", 2004. – 112 с.
2. Яковлева М. Л. Формування загальнокультурної компетентності студентів економічних спеціальностей вищих технічних навчальних закладів. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. Л. Яковлева; Кіровоградський державний пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2012. – 24 с.
3. Ремизова М. Н. Интерпритация понятия «социокультурное пространство» в классической социологии [Электронный ресурс] / М.Н. Ремизова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов, 2012. – №10(24), Ч. I. – С. 158-162. – Режим доступа: [www.gramota.net/materials/3/2012/10-1/38.html](http://www.gramota.net/materials/3/2012/10-1/38.html).
4. Холап Г. Особливості і характер сучасної культури / Г. Холап // Донецький вісник Наукового товариства ім. Шевченка. – Донецьк: Східний видавничий дім. – 2005. – Т.6 — С. 06-236.
5. Яминский А. В. Инженерная элита России: понятие, концепция и школа совершенствования [Электронный ресурс] / А. Яминский, А. Мышаков // Наука и образование. – 2011. – №10. – С. 1-18. – Режим доступа: <http://www.techomag.edu.ru/doc/230463.html>.
6. Гусарова М. Н. Теоретико-методологические подходы к исследованию процессов формирования научно-технической интеллигенции в современной России [Электронный ресурс] / М. Гусарова // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – №6. – Режим доступа: <http://zpu-journal.ru/e-zpu/2009/6/Gusarova>.
7. Богданова Наталя. Формування культури життєтворчості особистості у вищому навчальному закладі / Н. Богданова // Вища освіта України. – 2011. – №3. – С. 90-93.
8. Маргуліна Л. Демократизація освіти: технології реалізації в контексті соціокультурних змін / Л. Маргуліна // Вища освіта України. – 2010. – №4. – С. 17-23.

#### CITED LITERATURE

1. Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrainynski perspektivy: Biblioteka z osvitoi polityky / [pid zah. red. O.V.Ovcharuk]. – K. : "K.I.S.", 2004. – 112 s.
2. Yakovlyeva M.L. Formuvannya zahalno-kulturnoyi kompetentnosti studentiv ekonomichnykh spetsialnostey vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv.: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriya i metodyka profesynoyi osvity» / M.L. Yakovlyeva; Kirovohrads'ky derzhavnyy ped. un-t im. Volodymyra Vynnychenka. – Kirovohrad, 2012. – 24 s.

3. Remizova M.N. Interpretatsiya ponyatiya «sotsiokulturnoye prostranstvo» v klassicheskoy sotsiologii [Elektronnyy resurs] / M.N. Remizova // Istoricheskiye, filosofskiyе, politicheskiyе i yuridicheskiyе nauki, kulturologiya i iskusstvovedeniye. Voprosy teorii i praktiki. – Tambov, 2012. – №10(24), Ch. I. – С. 158-162. – Rezhim dostupa: [www.gramota.net/materials/3/2012/10-1/38.html](http://www.gramota.net/materials/3/2012/10-1/38.html).

4. Kholop G. Osoblivosti i kharakter suchasnoy kulturi / G. Kholop // Donetskyy visnik Naukovogo tovaristva im. Shevchenka. – Donetsk: Skhidniy vidavnichiy dim. – 2005. – T.6 – S. 06-236.

5. Yaminskiy A.V. Inzhenernaya elita Rossii: ponyatiye, kontseptsiya i shkola sovershenstvovaniya [Elektronnyy resurs] / A. Yaminskiy, A. Myshakov // Nauka i obrazovaniye. – 2011. – №10. – S. 1-18. – Rezhim dostupa: <http://www.technomag.edu.ru/doc/230463.html>.

6. Gusarova M.N. Teoretiko-metodologicheskoye podkhody k issledovaniyu protsessov formirovaniya nauchno-tekhnicheskoy intelligentsii v sovremennoy Rossii [Elektronnyy resurs] / M. Gusarova // Znaniye. Ponimaniye. Umeniye. – 2009. – №6. – Rezhim dostupa: <http://zpu-journal.ru/e-zpu/2009/6/Gusarova>.

7. Bohdanova Nataliya. Formuvannya kultury zhyttyetvorchosti osobystosti u vyshchomu navchalnomu zakladi / N. Bohdanova // Vyscha osvita Ukrainy. – 2011. – №3. – S. 90-93.

8. Marholina L. Demokratyzatsiya osvity: tekhnolohiyi realizatsiyi v konteksti sotsiokulturnykh zmin / L. Marholina // Vyscha osvita Ukrainy. – 2010. – №4. – S. 17-23.

УДК 374. 7. 377

## СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ Й ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ УЧАСТІ ДОРΟΣЛИХ У ВИЩІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

М.Г. ДЕРНОВА

*Стаття присвячена проблемі участі дорослих у вищій освіті в країнах Європейського Союзу. Автором розглянуто соціально-економічні чинники розвитку постіндустріального інформаційного суспільства; проаналізовано зарубіжні дослідження щодо участі дорослих у вищій освіті країн Європейського Союзу; визначено соціально-економічні й особистісні чинники, які спонукають дорослих до участі у вищій освіті в країнах Європейського Союзу.*

*Ключові слова:* освіта дорослих, дорослі студенти, вища освіта.

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство, насамперед, характеризується як «суспільство, що активно змінюється». Мінливий світ сьогодні – це світ великих соціальних перетворень, технічного прогресу, інформаційних вибухів, екологічних потрясінь, що випали на долю всього лише одного покоління. Зміни торкнулися глибинних взаємозв'язків: «людина – суспільство», «людина – біосфера», «людина – ноосфера». Вчені й дослідники говорять про те, що людство переживає якісну зміну характеру свого розвитку. Духовний світ і поведження в біосфері, які склалися в результаті природної еволюції, більше не відповідають тим умовам життя, у які поринає суспільство [4, с. 16]. Глобальні процеси й протиріччя, що торкнулися різних країн і континентів, свідчать про те, що потреби людства не відповідають можливостям планети, що ставить під загрозу існування суспільства. Сучасна цивілізація постала перед складною ситуацією: у рамках існуючих суспільних механізмів й звичаїв, тобто системи моральних основ, будь-який крок, будь-яка дія не можуть уважатися підбадьорюючими. Єдине, що свідомо необхідно, — знання, загальна освіченість і дії, що дають людині час, необхідний для пізнання реальності й для прийняття погоджених у планетарному масштабі рішень [там само, с. 22].

На тлі глобальних і швидких перетворень, у яких істотну роль відіграє наука, усе більше зростає значення повсякденного знання дорослої людини, бачення й розуміння нею процесів, що відбуваються, власне й самостійне конструювання соціальної реальності [2, с. 31].

Тому важливим є бачення кожною людиною подій і змін, що відбуваються навколо неї, взаємозв'язку з іншими процесами: природними, соціальними, економічними, культурними тощо. Освіта при цьому — природний помічник, підтримка й механізм розуміння нових реалій життя. Вона допомагає людині освоїти ті універсалії, певні уяви людей про навколишній світ, про своє місце в цьому світі й свої обов'язки стосовно того, що їх оточує – стосовно Природи й інших людей [4, с. 16]. Це дозволяє переглянути свої повсякденні уявлення й практичний досвід, переосмислити їх, тобто привнести новий зміст у своє життя. Однак такою освіта може стати, лише за умови адекватного сприймання тих процесів, які відбуваються в суспільстві.

Аналіз наукових джерел з проблеми участі дорослих у вищій освіті свідчить, що вона посідає суттєве місце у педагогіці й психології вищої школи. Цією проблемою займаються як вітчизняні, так і зарубіжні вчені (І. Алексюк, О. Андреев, Г. Балл, С. Батишев, А. Вербицький, С. Гончаренко, І. Зязюн, Л. Ітельсон, В. Кремень, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, Ю. Кулюткін, Л. Лук'янова, В. Ляудіс, А. Маркова, О. Мороз, Н. Ничкало, А. Петровський, П. Підкасистий, І. Підласий, В. Семиченко, Н. Талізін, М. Євтух, Д. Чернилевський, R. Allwright, S. Brookfield, L. Dickinson, A. Chene, M. Geddes, S. Chaix, M. O'neil та ін.).

Водночас проблема участі дорослих у вищій освіті взагалі, і країн Європейського простору зокрема, потребує більш детального вивчення як на теоретичному, так і на практичному рівнях.

**Мета** статті полягає у визначенні соціально-економічних й особистісних чинників, які обумовлюють участь дорослих у вищій освіті в країнах Європейського Союзу.

**Завдання**, які ми ставимо для досягнення мети формулюються наступним чином: 1) розглянути соціально-економічні чинники розвитку постіндустріального інформаційного суспільства; 2) проаналізувати зарубіжні дослідження щодо участі дорослих у вищій освіті країн Європейського Союзу; 3) визначити соціально-економічні й особистісні чинники, які спонукають дорослих до участі у вищій освіті в країнах Європейського Союзу.

**Виклад основного матеріалу.** Загальна тенденція, основний вектор руху країн Європейського Союзу, на думку провідних вчених (Д. Белл, Н. Моїсєєв, Е. Тоффлер, Р. Юсуповт ін.), які досліджують розвиток цивілізації, її минуле й майбутнє, проглядається досить чітко. Найважливішою прикметою суспільства вважається експансія виробництва послуг та інформації (суспільство послуг) [3, с. 3].

Характеризуючи постіндустріальне суспільство, Д. Белл особливо виділяє такі провідні параметри, як центральна роль теоретичного знання, створення нових інтелектуальних технологій, збільшення класу носіїв знання, поява нових структур, найважливішою з яких є наукова спільнота («коріння постіндустріального суспільства лежить у безпрецедентному впливі науки на виробництво») [1, с. 505].

Постіндустріальне суспільство означає появу нових осьових структур і нових осьових принципів: перехід від суспільства, що виробляє товари, до інформаційного суспільства, або суспільства знань, зрушення по осі абстракції від емпіризму, або методу спроб і помилок, до теорії й кодифікації теоретичного знання заради керування потоком нововведень і формулювання політики. На цьому тлі освіта дорослих – це «пошук взаємозв'язків у дезорганізованому світі знань» (Д. Белл).

Аналіз науково-технічного прогресу країн світу і європейських країн зокрема свідчить, що у світі відбувається друга промислова революція, змінюючи докорінно способи виробництва матеріальної продукції й послуг. Другу революцію іноді називають інформаційною, електронно-цифровою або комп'ютерною.

На відміну від першої, коли здійснювалася індустріалізація фізичної праці, друга промислова революція забезпечує індустріалізацію розумової праці за рахунок масової передачі комп'ютерам творчих функцій людини і їхнє широке впровадження в сферу інтелектуальної праці. Індустріалізація розумової праці не тільки змінює виробництво основного продукту інтелектуальної діяльності людини – інформацію, але й вносить фундаментальні зміни в матеріальне виробництво, перетворюючи його з механізованого й машинізованого в автоматизоване й роботизоване [10].

Інформаційне суспільство володіє рядом ознак, серед яких ключові положення займають: 1) орієнтація на знання; 2) цифрова форма подання об'єктів; 3) віртуалізація виробництва; 4) інноваційна природа розвитку; 5) інтеграція й глобалізація; 6) конвергенція й динамізм; 8) трансформація відносин виробник-споживач; 9) широке й різноманітне застосування Інтернету тощо [6].

Під час переходу до інформаційного суспільства інформація перетворюється в стратегічний ресурс, первинною стає не вартість праці й природних ресурсів, а вартість знань. Відбувається перерозподіл трудових ресурсів. При цьому значна частина працездатного населення (до 80%) залучається до нового сектору економіки – інформаційної галузі.

Передбачається, що США завершить перехід до інформаційного суспільства до 2020 р., Японія й країни Західної Європи – до 2030 – 2040 р., Україна, Росія й інші країни СНД – до 2050 р. [там само].

Інформаційне суспільство вважається таким суспільством, у якому основним видом діяльності є виробництво й споживання інформації. При цьому інформація вважається найбільш значущим ресурсом, нові інформаційні й телекомунікаційні технології стають базовими технологіями, а інформаційне середовище, поряд із соціальним, економічним, екологічним, – новим середовищем перебування людини [6]. При цьому характерними відмінностями інформаційного суспільства вважають:

– високий рівень інформаційних потреб всіх членів суспільства і їх задоволення для основної маси населення;

- висока інформаційна культура;
- інформаційна економіка;
- вільний доступ кожного члена суспільства до інформації;
- наявність єдиного інформаційного простору;
- провідна роль інформаційних ресурсів у розвитку суспільства;
- задоволення потреб суспільства в інформаційних продуктах і послугах;
- високий рівень науки й освіти тощо.

Стратегічним ресурсом інформаційного (постіндустріального) суспільства є інтелект суспільства й особистості. В епоху інформаційного суспільства створювані технології й продукція – переважно наукомісткі й інтелектомісткі та мають тенденцію до прогресивно прискорюваного відновлення [5]. Саме інтелект (індивідуальний, колективний і соціальний) породжує нові знання й нові технології.

Інтелект представляє собою сукупність знань і механізмів їх цілеспрямованого використання для рішення необхідних завдань. Інтелект стає стратегічним ресурсом особистості, суспільства, цивілізації, породжуючи, в першу чергу, нові знання. Очевидно, у цей час і у майбутньому від інтелектуального рівня суспільства буде залежати прогрес суспільства, його добробут, духовність і захищеність. В епоху

інформаційної цивілізації фактор інтелектуального рівня суспільства, виробництва нових знань і відновлення технологій стає визначальним.

Суспільство стає інформаційним, а держава – інтелектуальною державою, якщо у валовому національному продукті (ВНП) внесок інтелектуального продукту й інтелектуального ресурсу перевищує традиційний. Передбачається, що для повноцінного інформаційного суспільства необхідно, щоб 40 — 60% дорослого населення мали вищу освіту, а кількість наукових співробітників повинно становити 2 – 5% від загальної чисельності населення, або 5 – 10% від числа працюючих громадян [там само].

В інформаційному, або електронно-цифровому, суспільстві традиційна освітня система вже не здатна забезпечити випускникам довгострокову гарантію зайнятості, оскільки високі темпи відновлення знань, обсяг яких подвоюється в середньому кожні півтора роки, вимагають постійної перепідготовки. Навчання й робота усе тісніше переплітаються, і навчання стає довічним заняттям.

Академік РАН М. Моїсєєв у своїй книзі «Універсум. Інформація. Суспільство» зазначає, що суспільство на планеті можна буде називати інформаційним лише тоді, коли виникне колективний розум, здатний грати в цьому суспільстві таку ж роль, яку в організмі людини грає його власний розум. У протилежному випадку суспільство не буде здатним запобігати або знижувати конфлікти в суспільстві, кризові ситуації й катастрофи. Вчений також закликав до необхідності обговорення проблем еволюції внутрішнього світу людини. Він запропонував знайти способи такого впливу на людину, щоб її внутрішній світ і духовність перетворилися в основну цінність.

Суспільство є справжня цілісна реальність, а не похідне об'єднання окремих індивідів; більше того, воно є єдиною реальністю, у якій нам конкретно подається людина [9, с. 118]. Тому, тільки зрозумівши суть людини, можна говорити про цілі і завдання освіти (К. Ушинський, С. Франк). В той самий час, «освіта – це шлях і форма становлення цілісної людини» [8, с. 9].

На думку С. Батишева й А. Новикова, схема сходження людини до вищих індивідуально-особистісних культурно-освітніх надбань може бути представлена в такий спосіб: грамотність (загальна й функціональна) – освіченість – професійна компетентність – культура – менталітет. За всією умовністю поділу зазначених шаблів і неминучістю природного взаємопроникнення тих або інших етапів становлення особистості, ця схема дозволяє системно й цілісно представити процес розвитку особистості, а отже, і процес освітньої підтримки такого розвитку. Власне кажучи, саме ця схема, відбиває в найбільш узагальненому вигляді філолофсько-освітнє розуміння ролі і місця освіти в цілеспрямованому індивідуально-творчому процесі. Вона дає можливість виділити освітні цінності, пріоритети й цілі функціонування кожного шабля освіти, сприяє наступності цих цілей і пошуку засобів їхнього досягнення на основі спеціально відібраних змісту, методів і організаційних форм освітньої (навчально-виховної й розвиваючої) діяльності на кожному етапі [7, с. 11].

Ефективність системи вищої освіти є на сьогоднішній день найважливішим і вирішальним фактором у підвищенні рівня міжнародної конкурентноздатності Європейського Союзу у світі. Розвиток «п'ятої свободи» (fifth freedom), що припускає вільне пересування знань, студентів і дослідників, визнано одним із пріоритетів розвитку Європейського Союзу.

Якщо раніше вищі навчальні заклади піклувалися про передачу знань, то зараз сучасні можливості навчання й концепція навчання впродовж життя наголошують на розвитку індивідуальних здатностей й особистих навчальних компетенцій й придбання трансверсальних навичок (transversal skills).

Вищою освітою у 27 державах-членах Європейського Союзу й Хорватії, за даними Європейського статистичного агентства охоплено 19 846 600 студентів (за станом на 2010 рік) [12]. Контрольна цифра 19 млн. практично залишалася незмінною з 2007 року. Європейський сектор вищої освіти нараховує близько 4000 закладів.

Інтелектуальний капітал у XXI столітті став головним фактором росту й джерелом багатства держав. Тенденція до збільшення й розширення участі дорослих у вищій освіті в більшості європейських країн пов'язана із зростаючою роллю стратегії навчання впродовж життя, що обумовлено, насамперед, економічними й технологічними імперативами. Тому проблемі участі дорослих у вищій освіті в країнах Європейського Союзу присвячено чимало досліджень.

Так, телефонне опитування працюючих дорослих у Великобританії [14], які не мають вищої освіти, щодо намірів навчатися в університеті дало підстави для наступних тверджень:

- дорослі вважають університет відкритим для людей будь-якого віку;
- вища освіта розглядається як можлива перспектива на майбутнє, 6% опитуваних дорослих вже розглядають можливість навчання, 24% – мають намір розглянути цю можливість у майбутньому, 55% – не заперечують розглянути таку можливість. Лише 15% опитуваних дорослих не цікавляться і не хочуть розглядати можливість навчання в університеті;
- 58% респондентів вважають себе дуже або досить добре інформованими про можливості вищої освіти, але менш впевнені щодо вимог до вступу, витрат на навчання і можливої фінансової підтримки;

– дорослі вважають, що навчання в університеті покращує працевлаштування та перспективи кар'єрного зростання і допомагає розвитку особистості. Ці фактори вважаються ключовими чинниками мотивації для прийняття рішення про вступ до університету;

– дорослі потребують різних моделей навчання в університеті, вважаючи за краще навчатися у вечірній час і у вихідні дні поряд з місцем проживання. Це б допомогло, на їх думку, уникнути труднощів у балансуванні робочих, сімейних та навчальних зобов'язань;

– важливим вважається заохочення та підтримка роботодавця: 56 % опитуваних були б готові подумати про вищу освіту, якби вони отримали заохочення від свого роботодавця, а 69% пішли б навчатися до університету, якби їм дали оплачувану відпустку для навчання;

– незважаючи на позитивне ставлення до навчання, основними причинами за яких дорослі не бажають отримати вищу освіту, вважаються відсутність інтересу, не розуміння цінності вищої освіти, висока плата за навчання.

Аналіз європейських досліджень щодо участі у вищій освіті дорослих з різних соціально-економічних груп свідчить про повну згоду дослідників у тому, що соціальний статус є істотним чинником у прийнятті рішення отримати вищу освіту у дорослому віці. Разом з тим, дослідники А. Фуллер і К. Петон [13] відзначають, що соціальні та особистісні чинники можуть виступати як катализатор або інгібітор по відношенню до прийняття рішення отримати вищу освіту дорослими. Інгібітори, особисті чи структурні, часто згадуються як «бар'єри щодо доступу». Дослідники пропонують тривимірну класифікацію цих бар'єрів: «диспозиційні» – такі, що стосуються індивідуальної мотивації і ставлення до навчання; «ситуаційні» – витрати, час, географічне віддалення та фактори, які мають відношення до обставин індивіда; «інституціональні» – гнучкість програм навчання, розклад, процедура і вимоги прийому. Дослідники запевняють, що саме усунення бар'єрів збільшить можливості участі дорослих у вищій освіті.

У дослідженні П. Дейвіса, М. Осборна й Дж. Уїлліамса [11] визначається п'ять мотивуючих факторів, які спонукають дорослих до навчання в університеті, а саме: інтерес до предмету вивчення; шанс для підвищення перспективи кар'єрного зростання; бажання поліпшити існуючу кваліфікацію; бажання змінити життєву траєкторію; дорослий завжди хотів вчитися, але раніше не було можливості. Іншими словами, особистий розвиток є одним з найважливіших мотиваторів.

З огляду на результати досліджень щодо участі дорослих у вищій освіті країн Європейського Союзу можна стверджувати, що:

– більшість дорослих, не зважаючи на вік, позитивно ставиться до навчання в університеті і розглядає його як можливу перспективу;

– дорослі потребують гнучкості й різноманітності моделей навчання;

– існують певні бар'єри щодо доступу дорослих до вищої освіти;

– на прийняття рішення отримати вищу освіту дорослими людьми впливає поєднання особистих і кар'єрних міркувань.

Таким чином, аналіз соціально-економічних умов участі дорослих у вищій освіті країн Європейського Союзу свідчить та зарубіжних досліджень щодо участі дорослих у вищій освіті країн Європейського Союзу дозволяє визначити наступні соціально-економічні й особистісні чинники, які спонукають дорослих до участі у вищій освіті.

- знання займає центральну роль у розвитку країн Європейського Союзу, первинною стає не вартість праці й природних ресурсів, а вартість знань;

- створюються нові інтелектуальні технології, з'являються нові структури;

- інформація перетворюється в стратегічний ресурс, інформаційні ресурси посідають провідне місце у розвитку суспільства, змінюючи докорінно способи виробництва матеріальної продукції й послуг;

- суспільство вимагає підготовки мобільного професіонала, готового й здатного діяти в умовах, коли отримані у свій час знання виявляються застарілими;

- усе більше зростає значення повсякденного знання дорослої людини, бачення й розуміння нею процесів, що відбуваються;

- дорослі прагнуть особистого розвитку, кар'єрного зростання, поліпшення існуючої кваліфікації засобами участі у вищій освіті.

Для подальшого розгляду проблеми вважаємо за необхідне вивчення моделей університетської освіти для дорослих у країнах Європейського Союзу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М.: Academia, 1999. – 543 с.

2. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: «Медиум», 1995. – 323 с.

3. Иноземцев В.Л. Социология Даниэла Белла и контуры современной постиндустриальной цивилизации / В.Л. Иноземцев // Вопросы философии. – 2002. – № 5. – С. 9 – 20.

4. Моисеев Н.Н. Универсум. Информация. Общество / Н.Н. Моисеев. – М.: Устойчивый мир, 2001. – 200 с.



5. Нечаев В.В. Интеллект – стратегический ресурс информационного общества / В.В. Нечаев, А.В. Дарьин // Проблемы информатизации: теоретический и научно-практический журнал / Российская академия наук, Министерство промышленности, науки и технологий Российской Федерации. – М.: 2001. – Выпуск 1. – С. 37 – 41.
6. Прангишвили И.В. Энтропийные и другие системные закономерности, вопросы управления сложными системами / И.В. Прангишвили. – М.: Наука, 2003. – 428 с.
7. Профессиональная педагогика: учебник [для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям] / [под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова]. – Издание 3-е, переработанное. – М.: Из-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.
8. Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл / В.И. Слободчиков // Исследовательская работа школьников : науч.-метод. журн. – М., 2004. – № 3. – С. 5–15.
9. Франк С.Л. Духовные основы общества / С.Л. Франк. – М.: Республика, 1992. – 510 с.
10. Юсупов Р.М. Научно-методологические основы информатизации / Р.М. Юсупов, В.П. Заболотский. – СПб.: Наука, 2000. — 455с.
11. Davies P. For Me orNot For Me? - That is the Question: A Study of Mature Students' Decision-Making and Higher Education / P. Davies, M. Osborne, J. Williams. – London, 2002. – DfES. Research Brief 297.
12. Eurostat [Electronis resource]. – Mode of access: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=tps00062>.
13. Fuller A and Paton K (2007) Barriers to Participation in Higher Education? Depends who you ask and how, Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Institute of Education, University of London, 5-8 September 2007.
14. Pollard E (2008) University is Not Just for Young People: Working Adults' Perceptions of and Orientation to Higher Education Institute for Employment Studies DIUS Research Report 08 06, DIUS [Electronis resource] / E. Pollard, P. Bates, W. Hunt, A. Bellis. – Mode of access: <http://www.dius.gov.uk/research/documents/DIUS-RR-08-06.pdf>.

## CITED LITERATURE

1. Bell D. The coming post-industrial society. Experience in social forecasting / D. Bell. – Moscow: Academia, 1999. – 543 p. [in Russian]
2. Berger P. The Social Construction of Reality. A treatise on the sociology of knowledge / P. Berger, T. Luckman. – Moscow: "Medium", 1995. – 323 p. [in Russian]
3. Inozemtsev V.L. Sociology Daniel Bell and the contours of modern industrial civilization / V.L. Inozemtsev // Problems of Philosophy. – 2002. – № 5. – P. 9 - 20. [in Russian]
4. Moiseev N.N. Universe. Information. Society / N.N. Moiseev. – Moscow: Sustainable peace, 2001. – 200 p. [in Russian]
5. Nechaev V. Intelligence - a strategic resource of the information society / V. Nechaev, A. Darin // Problems of information: a theoretical and scientific journal / Russian Academy of Sciences, the Ministry of Industry, Science and Technologies of the Russian Federation. – Moscow, 2001. – Issue 1. – P. 37 - 41. [in Russian]
6. Prangishvili I.V. Entropy and other systemic laws, management of complex systems / I.V. Prangishvili. – Moscow: Nauka, 2003. – 428 p. [in Russian]
7. Professional Pedagogy: a textbook [for students enrolled in the teaching professions and areas.] / [ed. S.Y. Batishev, A.M. Novikov]. – 3-rd edition, revised. – Moscow: Publ.h. EGVES, 2009. – 456 p. [in Russian]
8. Slobodchikov V.I. Innovation in Education: Foundations and meaning / V.I. Slobodchikov // Research Students: scientific-method. manual. – Moscow. – 2004. – № 3. – P. 5-15. [in Russian]
9. Frank S.L. Spiritual Foundations of Society / S.L. Frank. – Moscow: Republic, 1992. – 510 p. [in Russian]
10. Yusupov R.M. Scientific and methodological bases of information / R.M. Yusupov, V.P. Zabolotski. – St. Petersburg: Science, 2000. – 455 p. [in Russian]
11. Davies, P, Osborne M, Williams J. (2002). For Me orNot For Me? - That is the Question: A Study of Mature Students' Decision-Making and Higher Education / P. Davies, M. Osborne, J. Williams. – London,2002. – DfES. Research Brief 297.
- 12.Eurostat [Electronis resource]. – Mode of access: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=tps00062>.
13. Fuller A and Paton K (2007) Barriers to Participation in Higher Education? Depends who you ask and how, Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Institute of Education, University of London, 5-8 September 2007.
14. Pollard E, Bates P, Hunt W, Bellis A (2008) University is Not Just for Young People: Working Adults' Perceptions of and Orientation to Higher Education Institute for Employment Studies DIUS Research Report 08 06, DIUS [Electronis resource] / E. Pollard, P. Bates, W. Hunt, A. Bellis. – Mode of access:<http://www.dius.gov.uk/research/documents/DIUS-RR-08-06.pdf>.

## УДК 574

## ВИВЧЕННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ПИТАНЬ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Л.А. ІВЧЕНКО

*В цій статті розкривається можливість та доцільність екологічного навчання та виховання учнів молодших класів.*

*Ключові слова:* екологічне навчання та виховання, молодші школярі.

**Постановка проблеми.** Людина - частина природи, а тому повинна рахуватись з її законами. Не дивлячись на те, що нинішню епоху розвитку людської цивілізації називають космічною, ядерною, електронною, ми повинні пам'ятати, що це епоха екологічної кризи.

Загинули сотні малих річок, деградують Чорне й Азовське моря, перетворюються на стічні брудні «відстійники» - дніпровські та інші водосховища, ставки й озера. Задиhaються від промислових і транспортних забруднень міста, знищуються останні ліси, забруднюються, виснажуються й деградують орні землі.[3, с.8]

Враховуючи економічні проблеми, сучасні підходи до їх вирішення, керуючись ідеями екологічної філософії, вчителі повинні надавати учням знання з теоретичних та практичних питань сучасної екології.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему екологічного навчання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах досліджували В. О. Сухомлинський, В. Д. Шарко, Л. Р. Назаренко, А. І. Башинська. та ін.

**Формування цілей статті (постановка проблеми).** Звичайно такі знання отримують учні старших класів, але деякі питання, на нашу думку, можна розглядати і в початковій школі керуючись принципом наступності навчання.

Зміст освітньої галузі ґрунтується на принципі наступності між початковою та основною, основною і старшою школою, між загальною середньою і вищою освітою. Зокрема, він враховує природознавчу підготовку учнів початкової школи за змістовими лініями освітньої галузі «Людина і світ».[1, с.23]

**Виклад основного матеріалу.** Готуючи учнів до вивчення природничих наук в основній школі, слід звернути увагу на питання екології, які більш детально розглядаються під час вивчення хімії, фізики, біології, географії та екології. Але ще в початковій школі учні одержують деякі уявлення про елементи взаємодії між суспільством та природою, формують інтерес до природи та техніки.

Проблемою екологічного виховання учнів займався видатний український педагог, заслужений учитель України В. О. Сухомлинський.

Цією проблемою В.О. Сухомлинський займався впродовж своєї педагогічної діяльності, і довів, що природа сама собою не виховує. Виховує лише активна взаємодія дитини з нею. Тому екологічне виховання та екологічна культура тісно пов'язані з природоохоронною діяльністю.

Програма навчального предмета «Природознавство» розроблена на основі державного стандарту початкової загальної освіти, її зміст структурований за спіралью – концентричним принципом, який передбачає неперервне розширення і поглиблення знань та повторне вивчення певних тем із метою глибокого проникнення в сутність явищ та процесів відповідно до вікових особливостей дітей. Зміст програми інтегрований, поєднує методику біології та екології, географії, фізики, астрономії, хімії.[4, с.186]

Екологічні поняття, які розглядаються в початковій школі, дають змогу встановити зв'язки: природа – людина – техніка – охорона природи. І саме в початковій школі треба почати виховання творчої особистості, яка здатна екологічно мислити. Основні напрямки, за допомогою яких, на нашу думку, доцільно здійснювати екологічне виховання такі:

1. Теоретичні знання про природу. учні отримують під час уроків, особливо природознавства.

На уроках математики ми розглядаємо та самі складаємо задачі природничого спрямування.

Наприклад:

№1 Птахи – рекордсмени. 6Комахоїдні птахи їдять 6 разів на день, а своїх пташенят годують ще частіше. Так, велика синиця приносить своїм малятам комах, їхніх личинок у 65 разів частіше, ніж їсть сама, дятел – на 90 разів менше, ніж синиця, а горихвістка – на 60 разів менше, ніж дятел. Скільки разів на добу годує своїх пташенят кожен із цих птахів ?

№2 Цікаво, що пташка пелікан за одну секунду може зробити лише один змах крилами, голуб – у 8 разів більше, ніж пелікан, а маленька пташечка колібрі – у 52 рази більше, ніж голуб. Скільки змахів за одну секунду може зробити колібрі ?

На уроках української мови та літературного читання, вважаємо доцільним, засобами слова розкривати приналежність рідної природи, через слово передавати любов до своєї землі, бережливо ставитися до кожної живої істоти, дерева, квітки...

А. Костецький

Не хочу

Метелика ловити я не хочу:

Він – квітка неба, хай живе собі!

Хай крильцями барвистими тріпоче,

Щоб радісно було мені й тобі...[5, с.93]

Під час проведення фізхвилинок, на нашу думку, крім фізичних вправ слід звертати увагу учнів на красу навколишнього середовища та необхідність його збереження.

Наприклад:

Добре те, що сонце світить!

Добре те, що віє вітер!

Добре те, що цей ось ліс.

Разом з нами ріс і ріс!

Добре те що в нашій річечці.

Синя, не брудна водиця,

Добре гратися на дворі,

Добре вчитися у школі.

2. Практичний зв'язок з природою. ми здійснюємо:

- На уроках – екскурсіях.

- Під час прибирання пришкольньої території.
- Під час саджання квітів на шкільному квітнику.
- Під час походів в літньому пришкольному таборі.
- Під час розвішування годівниць на деревах пришкольного саду.

3. Виховання екологічного мислення ми здійснюємо під час проведення бесід, вікторин, виховних годин та під час підготовки презентацій на екологічну тематику і т. д.

Так, наприклад, під час підготовки проекту «Пернаті друзі» ми виготовляли годівнички для зимуючих птахів, знайшли матеріали для підготовки вікторини «Цікаво знати» та підібрали загадки та прислів'я про птахів.

- Де багато пташок, там нема комашок.
- Доспівалась пташка до зими, прийшлося під стріхою зимувати.
- Як багато птиць, то не буде гусениць.
- Всяка пташка свої пісні має.
- Де лелека водиться, там щастя родиться.
- Не бачить сова, яка сама.

З учнями четвертого класу ми проводили виховні години, бесіди, години спілкування на такі теми:

- «Як можна врятувати проліски?»
- «Що відбувається з лісами нашої планети?»
- «Чим небезпечне танення полярної криги?»
- «Що таке Червона книга? Чорна книга?»
- «Ніхто не сподівався, що вони зникнуть(мандрівні голуби)»
- «Як зникла селерова корова?»
- «Жила в Африці квага»

Основна мета навчального предмета «Природознавство»- формування природознавчої компетентності учнів шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу і людину, основ екологічних знань, опанування способів навчально-пізнавальної і природоохоронної діяльності, розвиток ціннісних орієнтацій у ставленні до природи.[4, с.186]

Розглянемо елементи уроків, де можна вивчати екологічні питання. Так, вивчаючи тему «Повітря. Властивості повітря» (3 клас), звертаємо увагу учнів на її важливість для живих організмів.

Атмосфера має величезне екологічне значення. Вона захищає живі організми від згубного впливу космічних випромінювань та ударів метеоритів, регулює сезонні й добові коливання температури, є носієм тепла і вологи. Якби на Землі не існувало атмосфери, то добові коливання температури на ній досягли б  $\pm 200^{\circ}\text{C}$ . Через атмосферу відбувається фотосинтез та обмін енергії й інформації – основні процеси біосфери. Для деяких організмів (бактерії, літаючі комахи, птахи та ін.) атмосфера є основним середовищем життя.[3, с.97]

Тому необхідно виключити негативний вплив на атмосферу з боку діяльності людини. Ознайомити учнів із джерелами забруднення атмосфери можна за допомогою таблиці наведеної нижче.

#### *Джерела забруднення атмосфери*

- Викиди в атмосферу внаслідок спалювання відходів, роботи ТЕС, двигунів, котельень, металургійних, хімічних заводів тощо;
- Тютюновий дим, який утворюється внаслідок паління;
- Тривалі вібрації (бетоноукладання пневмоподрібнення порід чи шляхового покриття);
- Електромагнітні випромінювання, що створюються ЛЕП, трансформаторними, радіо-, телевізійними станціями, військовими радіолокаційними станціями;
- Шум створений різними видами транспорту, працюючими, механічними, промисловими об'єктами, гучномовцями, телевізорами, радіоприймачами, музичними інструментами, юрбами людей, окремими особами;

Деякі питання вивчимо детальніше. Забруднення атмосфери відбувається і під час паління.

- Курці щорічно «викурюють», тобто викидають в атмосферу 720 т синільної кислоти, 384000 т аміаку, 108000 т нікотину, 600000 т дьогтю і більше 550000 т чадного газу;
- Загальна маса недопалків на Землі складає 2520000 т;
- Тютюновий дим, що огортає землю, затримує ультрафіолетові промені;
- У середньому 25% усіх видів речовин, що містяться в тютюні, згорають і руйнуються в процесі паління, 50% йде в навколишнє середовище, 20% потрапляє в організм курця і тільки 5% залишається в сигарці або в фільтрі сигарети.[6, с.32]

Про шкоду здоров'ю від паління наголошуємо і на уроках з основ здоров'я, оскільки проблема боротьби з палінням дітей має соціальний характер.

Батьки та вчителі завжди можуть дізнатись, що діти палять, адже тютюновий дим проникає всюди: одяг, волосся, живі тканини, кров, лімфу, мозок, розсіюється в приміщенні. Саме нікотин надає запаху тютюновому диму, саме нікотин є однією із сильних рослинних отрут, про що неодноразово наголошуємо учням. Можна навести такі приклади:

- Якщо п'явка присмокчеться до шкіри курця зі стажем, вона відразу ж відвалиться й у судах умре від отруєння;

- Якщо в приміщенні багато тютюнового диму, в акваріумах зі штучним продуванням повітря спостерігалися випадки отруєння рибок;

- Отруйні властивості нікотину використовуються в сільському господарстві: він є один з головних компонентів багатьох препаратів для захисту рослин від шкідників;

- Лабораторні аналізи показують, що в 1 літрі молока матері, яка палить, може міститися до 0,5 мг нікотину;

- Смертельна доза нікотину для дитини перших місяців життя – 1 мг.[6, с.31]

На нашу думку, доцільно наголосити і на таке забруднення атмосфери, як шум, який може бути спричинений навіть окремими особами.

До такого забруднення організми не можуть пристосуватися. Шум шкідливо впливає на здоров'я людей, знижує їхню працездатність, викликає захворювання. Його створюють промислові об'єкти, транспорт, гучномовці, працюючі механізми, радіоприймачі, телевізори, музичні інструменти, люди. Гучні звуки спричиняють виникнення почуття небезпеки, жаху.

Інше джерело шкідливого шуму – сучасні рок-ансамблі. Спостереження фахівців свідчать, що в концертних залах, де вони виступають, в перших рядах інтенсивність звуку сягає від 100-110 до 118-120 дБ. Лікарі встановили, що після кожного такого концерту «важкого року» близько 10 % слухачів дістають необоротні пошкодження внутрішнього вуха (нервових закінчень), які вже ніколи не відновляться. І самі рок-музиканти, як встановлено медиками, через 10-15 років інтенсивних концертів стають глухими й страждають від різних нервових і серцево-судинних хвороб.[3, с.114]

Для зменшення негативного впливу людини на атмосферу розроблено ряд економічних, організаційних, технологічних заходів, з якими на нашу думку, треба знайомити учнів:

1. Використання безвідходних технологій, очисних фільтрів;
2. Зменшення кількості ТЕС, очищення або заміна палива на ТЕС;
3. Регулювання двигунів внутрішнього згоряння в автомобілях, заміна шкідливого бензину на екологічно менш шкідливий ;
4. Озеленення міст і селищ;
5. Правильне планування промислових та житлових районів у межах міста;
6. Застосування звукопоглинаючих матеріалів під час будівництва – віброізолюючих кожухів навколо механізмів.
7. Проведення ЛЕП за межами населених пунктів.

Під час вивчення теми «Водойми України» у 4 класі, доцільно звернути увагу учнів на значення води не тільки для людини, а й всіх живих організмів. Гідросфера бере участь у формуванні поверхні землі, її ландшафтів, у розвитку екзогенних процесів (ерозії, вивітрювання гірських порід та ін.), в переносі хімічних речовин. Для великої кількості живих організмів гідросфера є середовищем їхнього життя.

Вода виконує дуже важливі екологічні функції:

1. Це головна складова частина всіх живих організмів (тіло людини, наприклад, на 70% складається з води, а деякі організми, такі, як медуза чи огірок, містять у собі від 98 до 99% води);
2. Основний механізм здійснення взаємозв'язків усіх процесів у екосистемах;
3. Головний агент-переносник глобальних біоенергетичних екологічних циклів;
4. Води світового океану є основним кліматоутворюючим фактором, основним акумулятором сонячної енергії і «кухнею погоди» для всієї планети;
5. Один з найважливіших видів мінеральної сировини, головний природний ресурс споживання людства (людство використовує її в тисячу разів більше, ніж нафти й вугілля).[3, с.118]

В результаті діяльності людини зменшується я кількість води, придатної для використання, а також відбувається її забруднення.

Розрізняють такі забруднення води: теплове, фізичне, хімічне, біологічне.

Всі ці надходження негативно змінюють біологічний та термічний режими водоймищ і шкідливо впливають на їх мешканців. Як, приклад, розглянемо вплив нафтопродуктів на водоймища під час вивчення теми «Океани Землі» у 4 класі.

Пропонуємо учням таку схему.

Забруднення води			
Теплове (за рахунок спуску у водоймища нагрітих вод ТЕС, АЕС та ін.)	Фізичне (за рахунок збільшення кількості піску, глини, намулу, що відбувається під час змиву із полів верхнього шару дощовими водами, нанесення вітром пилу, надходження рідин із підприємств гірничорудної промисловості)	Хімічне (за рахунок надходження із стічними водами хімічних речовин, таких як миючі засоби, пестициди, нафтопродукти, кислоти, луги, мінеральні солі)	Біологічне (за рахунок потрапляння разом із стічними водами мікроорганізмів, вірусів, бактерій, яєць червів, спор, грибків)

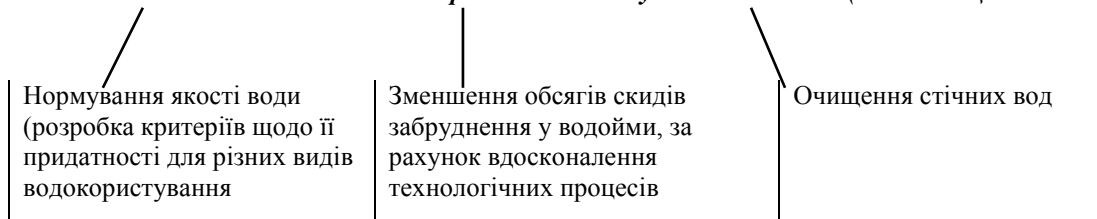
Особливої шкоди водоймищам завдають нафта й нафтопродукти, які утворюють на поверхні плівку, що перешкоджає газообміну між водою і атмосферою і знижує вміст кисню у воді;

1 т нафти здатна розпливтись плівкою на 12км<sup>2</sup> поверхні води. Осідаючи на дно згустки мазути вбивають мікроорганізми, що беруть участь у самоочищенні води. Гниття даних осадків, забруднених органічними сполуками, продукує в воду отруйні сполуки, зокрема, сірководень, що забруднює всю воду в річці чи озері.[3, с.121]

Будь-яка водойма здатна до самоочищення, але ця здатність обмежена. Нині у водойми стало приходити так багато стічних вод, а самі ці води настільки забруднені різними токсичними (отруйними) для мешканців водойм забруднювачами, що багато з водойм почали деградувати.[3, с.123]

Ознайомимо учнів із заходами необхідними для забезпечення нормального стану водних об'єктів. Пропонуємо таку схему:

**Заходи для забезпечення нормального стану водних об'єктів( водоймищ**



Вивчаючи ґрунти на уроках природознавства у 3 класі звертаємо увагу учнів на їх велике значення для життя людини.

Ґрунти – органічно-мінеральний продукт багаторічної спільної діяльності живих організмів води, повітря, сонячного тепла й світла.[3, с.127]

Україна має великі запаси чорноземів, які необхідно оберігати, адже це найродючіші ґрунти.

Ґрунти не лише є джерелом отримання харчових продуктів, а біологічним фільтром і нейтралізатором багатьох видів антропогенних забруднень. Ґрунт очищає природні та стічні води. Ґрунтово-рослинний покрив планети регулює водний баланс суші, тому, що він поглинає, утримує й перерозподіляє атмосферну вологу. Тому використовувати ґрунти треба обережно, адже діяльність людини може привести до негативних наслідків.

В гонитві за врожаєм ґрунти почали орати дедалі глибше та частіше вносити в них величезні кількості мінеральних добрив та пестицидів. В результаті на величезних площах степової і посушливої зон ґрунти втратили здатність вбирати й пропускати воду, їхня структура деградувала, вони перенасичені шкідливими хімічними сполуками. Повсюдно врожайність ґрунтів катастрофічно зменшується.[3, с.127]

Зниження родючості ґрунтів відбувається внаслідок вітрової та водної ерозії, оскільки ґрунт або знищується або втрачає азот, фосфор, калій, мікроелементи. Ерозії сприяє активне утворення ярів, що спричинене діяльністю людини, вирубування лісів на схилах, знищення чагарникового та трав'яного покриву.

Активізують ерозію ґрунтів часті оранки, культивації, боронування, ущільнення, трамбування колесами й гусеницями важкої сільськогосподарської техніки.[3, с.128]

Ще один негативний вплив на родючість ґрунту створює неправильне зрошення, яке призводить до засолення ґрунтів.

Для відновлення структури та родючості ґрунтів потрібні термінові заходи: нейтралізація, розсолення, збагачення гумусом та інші.

Основними засобами відновлення ґрунтів на оголених ділянках є насадження лісозахисних смуг, екологічно обґрунтоване зрошення земель, впровадження сівозмін, періодична консервація угідь( коли земля «відпочиває»).[3, с.128]

Учні повинні пам'ятати, що насадження кушів та дерев на схилах оберігає ґрунт від ерозії.

Для кращого сприйняття цього матеріалу подаємо його у вигляді схеми.



**Висновки.** Виховання громадянина – важливе завдання сучасної школи. Початкова школа – початкова ланка формування екологічної культури, екологічного мислення, засвоєння екологічних знань.

Дитина приходить до 1 класу. У неї ще не сформовані стійкі погляди, переконання, інтереси. Тому завдання вчителя – сформувати мислення та екологічну культуру кожного учня, навчити молоде покоління жити за законами природи, домогтися, щоб почуття особистої відповідальності за все живе на Землі, турбота про збереження природи стали рисами характеру кожної людини.

Свідоме і бережливе ставлення кожної людини до природи можливе тільки при наявності екологічної культури, широких екологічних знань, які повинні формуватись, починаючи з дитинства. Знання екологічних норм, закономірностей розвитку природи, знайомства з загадковим світом тварин, рослин, з особливостями їх поведінки, проблемами, які виникають в їх житті, дуже часто з вини людини, дадуть можливість кожному відчутти особисту відповідальність за майбутнє природи.

Дітям із самого раннього віку треба пояснювати, що чисте повітря, чисті озера, річки, ліси є національним багатством. Вивчення екологічних питань у початковій школі забезпечує принцип наступності у навчанні і дає змогу краще засвоювати матеріал в основній та старшій школі.

#### Література:

1. Базовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів II-III ступенів (розподіл навчального часу між освітніми галузями). Книга вчителя фізики, астрономії: довідково-методичне видання/ [упоряд. О.В. Хоменко, І. А. Юрчук]. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 352с.
2. Байбара Т.М. Я і Україна: підручник для 4 класу / Т.М. Байбара. – К.: Форум, 2004. – 176 с.
3. Білявський Г.О. Основи екологічних знань: підручник / Г.О. Білявський, Р.С. Фурдуй. – К.: Либідь, 1997. – 288с.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи – К.: Видавничий дім Освіта, 2011. – 392 с.
5. Науменко В. О. Літературне читання: укр. мова для загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою: підруч. для 2-го кл. / В. Науменко. – К.: Генеза, 2012. – 160с.
6. Тарбєєв В.М. Екологізація фізичного навчання під час вивчення теоретичного матеріалу / В.М. Тарбєєв // Фізика в школах України. – 2009. - № 11-12.

#### CITED LITERATURE

1. The basic curriculum of secondary schools of II-III degree (the distribution of time between educational sectors). Teacher's book of Physics, Astronomy: Inquiry methodological issue / [eds. A.V. Khomenko, I.A. Yurchuk]. – Kharkiv: TORSING PLUS, 2005 – 352 p. [in Ukrainian]
2. Baybara T.N. I and Ukraine: a textbook for class 4 / T.N. Baybara. – Kyiv: Forum, 2004. – 176 p. [in Ukrainian]
3. Belyavsky G.O. Fundamentals of environmental knowledge: textbook / G.O. Belyavsky, R.S. Furdui. – Kyiv: Lybid, 1997. – 288 p. [in Ukrainian]
4. Training programs for secondary schools with education in Ukrainian: grades 1-4. – Kyiv: Publishing house Osvita, 2011. – 392 p. [in Ukrainian]
5. Naumenko V. Literary Reading: ukr. for general secondary school with Ukrainian studies. language: a textbook. for 2-nd grade / V. Naumenko. – Kyiv: Genesis, 2012. – 160 p. [in Ukrainian]
6. Tarbyeyev V.M. Ecology of physical training during the study of theoretical material / V.M. Tarbyeyev // Physics in schools of Ukraine. – 2009. – № 11-12. [in Ukrainian]

УДК: 378

## ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕНДЕНЦІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ІННОВАЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СПЕЦИФІЧНІ КАТЕГОРІЇ. УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ»

Н.М. САС

*У статті на основі розгляду програмних документів, практики управління навчальними закладами, теоретичних надбань науковців і практики викладання управлінських дисциплін у ВНЗ, розкрито такі тенденції в освіті України як: формування практики інноваційного управління навчальними закладами; формування теорії інноваційного управління навчального закладу; формування науково-освітньої системи професійної підготовки майбутніх керівників НЗ до інноваційного управління в рамках навчання за магістерською спеціальністю «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом».*

**Ключові слова:** інноваційне управління навчальним закладом, тенденції у підготовці майбутніх керівників навчальних закладів, підготовка до інноваційного управління в умовах магістратури за спеціальністю «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом».

**Постановка проблеми.** Питаннями виявлення тенденцій в освіті України цікавилися багато вчених:

- тенденції змін у сфері вищої та середньої освіти вивчали І. Алексашина, С. Андрейчук, Л. Білий, Л. Ілюхіна, О. Каліна, О. Коловіцкова, В. Кремень, В. Ликова, Ю. Луковенко, М. Мартинюк, В. Нікітін, С. Ніколаєнко, Н. Ничкало, В. Огнев'юк;
- тенденції розвитку управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл досліджувала Л. Наточий;
- тенденції розвитку системи професійно-педагогічної підготовки студентів були предметом вивчення А. Грибанькової, В. Мудрака, В. Сенашенко, Н. Сидорчук;
- тенденції ринку освітніх послуг в Україні та за кордоном висвітлювали К. Дурасова, О. Мудрак;
- проблему методики дослідження розвитку управлінської культури керівників-менеджерів різних рівнів управління розробляли Л. Наточий, А. Теплухін, В. Пилипчук, Д. Ригалін, Я. Нікорак, Б. Заремський та інші дослідники.

У роботах Л. Наточий, А. Теплухіна, В. Пилипчука, Д. Ригаліна, Я. Нікорака, Б. Заремського відзначається нерозробленість методики виявлення тенденцій професійної підготовки керівників навчальних закладів, з чим не можна не погодитися.

Проте, тенденції професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління в умовах магістратури «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом» до сьогодні не були предметом уваги дослідників.

**Мета та завдання.** Обґрунтувати поняття тенденцій підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління. На основі аналізу програмних документів, практики управління навчальними закладами, теоретичних надбань науковців і практики викладання управлінських дисциплін у ВНЗ, виявити й схарактеризувати тенденції професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління в умовах магістратури «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом».

Тенденція – (від середньовічного латинського *tendentia* – спрямованість) – спрямованість розвитку будь-якого явища, думки, ідеї.

У вищезазначених дослідженнях термін «тенденція» використовується у сполученнях зі словами «становлення», «розвиток», «трансформація» і за смисловим навантаженням відповідає тому, що ще не здійснене, але визначає напрямок руху.

Згідно з Великим тлумачним словником сучасної української мови, «становлення» – це філософська категорія, що відображає процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку до іншого як момент взаємоперетворення протилежних, та водночас взаємопов'язаних моментів розвитку – виникнення і зникнення; формування когось, чогось у процесі розвитку. Звідси «розвиток» – це процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого.

У педагогіці, у випадку, коли закономірності ще не виявлені, відомий тільки загальний напрям розвитку (з його суперечностями, різноспрямованістю впливу, неможливістю передбачити час руху до мети і міру відповідності зусиль результату), але все ж є впевненість, що рух іде в напрямку до мети і коли-небудь вона буде досягнута, говорять не про закон розвитку, а про його тенденції, що дозволяє, з більшою чи меншою часткою ймовірності, передбачити можливість досягнення мети.

У зв'язку з вищезазначеним, під тенденціями підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління ми розуміємо ті зміни у вимогах до професійної підготовки

студентів магістратури за спеціальністю «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом», які впливають зі змін у потребах управління навчальними закладами, зафіксовані у програмних документах, у теоретичних надбаннях науковців, у практиці викладання управлінських дисциплін у ВНЗ та у практиці управління навчальними закладами і з більшою чи меншою часткою ймовірності дозволяють передбачити :

- формування практики інноваційного управління навчальними закладами;
- формування теорії інноваційного управління навчальними закладами;
- формування науково-освітньої системи професійної підготовки майбутніх керівників НЗ

до інноваційного управління в рамках навчання за магістерською спеціальністю «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом» у вищих навчальних закладах України.

Тенденції професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління розуміються нами як спрямованість на такі зміни (у меті, змісті, формах і методах педагогічної взаємодії, у кваліфікації викладачів та у відповідних умовах їх здійснення), які забезпечать результат, пов'язаний з новоутвореннями в системі знань, умінь, навичок, у світогляді, в особистості студентів, які спричинять в майбутньому їхню успішну професійну діяльність, а саме – досягнення випереджувального, інноваційного розвитку навчальних закладів.

Ми виявили такі тенденції в результаті аналізу:

- філософсько-методологічних праць;
- європейських та державних програмних документів з питань освіти;
- практики управління навчальними закладами;
- підготовки майбутніх керівників НЗ за спеціальністю «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом»;

- теоретико-методичних джерел;
- педагогічних методів та засобів, які уможливають підготовку до інноваційного управління.

Цей аналіз дозволив нам спроектувати професійний образ випускника зазначеної магістратури з інноваційного управління навчальними закладами та змодельовати перспективний педагогічний досвід підготовки майбутніх керівників НЗ до інноваційного управління.

#### **Тенденції, виявлені в результаті аналізу філософсько-методологічних праць:**

– на основі розвитку уявлень постмодернізму мінливість визнається основною характеристикою сучасного світу (В. Кремень підкреслює, що в соціально-історичному плані постмодернізм відтворює «некероване зростання складності», глобальну кризу взаємовідносин людини з природою і суспільством; новими «наративами» постмодернізму є такі, як: перформанс (performance) – мінливість подій, ситуативність; симулякр (творчий монтаж імітованої реальності); ефективність (а не істина); мова і комунікація як джерело легітимації знань; актуальність завдань, котрі відносяться до «тут і тепер». Цінностями у постмодернізмі виступають свобода (freedom), різноманітність, толерантність і погляд на суспільство, де «всі автори і актори». На зміну традиційним, звичайним поняттям і категоріям постмодернізм пропонує свою термінологію. Його основними поняттями є плюралізм і деконструктивізм [5]. Глобальна криза виявляється через конфлікт взаємодії людини з природою та кризу історії у формі наростаючого катастрофізму і призводить до пошуку імперативу виживання людства [14]);

– з'являються «нові форми знань», винаходяться нові «правила гри» – в науці, суспільстві, управлінні, освіті; розробляються філософські та конкретно-наукові теорії, які обґрунтовують можливість : «появи порядку з хаосу» ; виходу з глобальної кризи ; подолання локальних деструкцій на основі застосування випереджального розвитку та інноваційності на всіх рівнях управління, у тому числі й навчальними закладами (зокрема, це синергетика, нанотехнології, інноватика, теорія випереджувального управління);

– виникає об'єктивна необхідність підготовки адекватних вимогам інноваційного управління та функціонально ефективних керівників навчальних закладів; під впливом глобальних змін в освіті змінюється теорія і практика управління освітньою установою;

– зміни в управлінні системою освіти безпосередньо пов'язані з якістю підготовки керівного складу освітніх установ. Освіта, особливо професійна, повинна відреагувати на цю тенденцію відповідністю їй професійної підготовки та перепідготовки кадрів управління навчальними закладами; підвищенням у керівників навчальних закладів здатності до сприйняття та використання на практиці нових управлінських ідей, технічних інструментів та методів управління; формуванням у керівників навчальних закладів новаторських здібностей, ініціативи та підприємливості. Таким чином, зв'язок освіти через систему професійної підготовки та виховання з суспільством викликає зміну змісту, форм та умов професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління яка у загальному вигляді повинна забезпечити перманентний розвиток навчальних закладів.

**Тенденції, виявлені в результаті аналізу європейських та державних програмних документів з питань освіти:**



– визнання в країнах-членах Євросоюзу формування інноваційної культури одним з основних напрямів політики. Так, 57-а сесія Генеральної Асамблеї ООН, виконуючи положення «Порядку денного 21-го століття», оголосила десятиліття 2005-2014 рр. Декадою Освіти для сталого розвитку. Провідною організацією Декади є ЮНЕСКО [10]. Освіта для сталого розвитку – це процес і результат прогнозування та формування людських якостей – знань, умінь і навичок, стосунків, стилю діяльності людей і співтовариств, рис особистості, компетентностей, що забезпечують постійне підвищення якості життя.

А в Конвенції «Про визнання кваліфікацій вищої освіти в Європейському регіоні» (Ліссабон, 1997) [3], у Спільній декларації міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» (Болонья, 1999 р.) [13], у рекомендаціях Ради Європи, сформульованих у п'яти ключових положеннях, рівень оволодіння якими є критерієм якості здобутої освіти, та в інших документах Євросоюзу формування інноваційної культури розглядається як чинник сприяння поширенню інноваційних процесів. Цей підхід відображений у «Плані першочергових заходів щодо інновацій у Європі» (так звана «Зелена книга», Дублін, 1996 р.) [1], де передбачені такі першочергові заходи щодо формування інноваційної культури людини: формування нового мислення, що поєднує в собі творчий потенціал, підприємництво, готовність до ризику, соціальну та професійну мобільність, руйнування консервативних поглядів; організація постійного навчання людини протягом усього життя; сприяння розробленню нових підходів щодо заохочення учасників інноваційних процесів; створення пан-європейської системи еталонного тестування якості діяльності фірм і окремих людей тощо;

– ствердження в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI стратегії прискореного, випереджувального інноваційного розвитку освіти і науки через забезпечення підготовки і підвищення компетентності управлінців усіх рівнів [8];

– визначення в Законі України «Про вищу освіту» спеціальних знань та вмінь, достатніх для інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, зокрема – освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» [2];

– визнання Міжнародною Радою стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI) та Національною Рамкою Кваліфікацій компетентнісної освітньої парадигми як провідної [7].

**Тенденції, виявлені в результаті аналізу практики управління навчальними закладами та магістерської підготовки за спеціальністю «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом» :**

– Накопичення досвіду управління такими типами навчальних закладів, як: гімназії, ліцеї, колеґіуми; недержавні заклади освіти, починаючи від дошкільного навчання; школи сімейного типу; експериментальні заклади освіти – школи-лабораторії наукових установ; недільні школи; школи екстернів (з індивідуальним навчанням); навчальні заклади, у межах яких є дві чи більше структури (НВК) : початкова загальноосвітня школа – ліцей чи гімназія; дитсадок – школа; дитсадок – початкова школа – гімназія; ліцей – університет; університет – коледж – ліцей – професійне училище; міжрегіональні та міжнаціональні об'єднання навчальних закладів; освітні корпорації – об'єднання декількох позашкільних освітніх закладів недержавної форми власності; нові моделі закладів та систем освіти в сільській місцевості : залежно від величини території – шкільний освітній округ (ШОО), міжшкільний освітній округ (МШОО), районний освітній округ (РОО), міжрегіональний освітній округ (МРОО); залежно від рівня інтеграції навчальних закладів в територіальних освітніх округах – навчально-виховне співтовариство (НВС); навчально-виховне об'єднання (НВО) та інш.

– Поширення практики застосування колеґіального стилю управління навчальним закладом. Прикладами творчої співпраці є: спільні ради вчителів, учнів і батьків; спільні рішення адміністрації та батьківського комітету (залежно від тактики взаємодії та вибору міри відповідальності за прийняті рішення); використання кооперованої управлінської моделі; управління на основі створення різноманітних команд – тимчасових і постійних, управлінських і тематичних, окремих (педагоги, адміністрація, батьки, учні) та змішаних; звернення до проектної форми організації управління процесами впровадження стратегічно важливих напрямків діяльності; створення специфічних ланок – лабораторій, практичних центрів педагогічного новаторства, видавничих рад, які покликані генерувати ідеї, узагальнювати та популяризувати, організовувати обмін досвідом новаторських спроб.

– Зростання потреби у кваліфікованих управлінських рішеннях, зокрема інноваційного характеру. Це стосується таких питань, як : попередження невдач в управлінській діяльності, особливо у фінансово-господарській, комерційній, дипломатичній; пошуки додаткових джерел фінансування, вивчення попиту на освітні послуги; делегування повноважень; створення горизонтальних зв'язків; стимулювання професійного розвитку вчителів; створення інноваційної культури навчального закладу; пошук ідеї, яка може дати поштовх розвитку нової освітньої практики; створення нових штатних одиниць, таких, як : помічники кураторів навчальних груп, учителі, що ведуть індивідуально-групові заняття, спеціальний кур'єр, який приносить хворим дітям додому завдання, учителі-координатори, фахівці з індивідуального навчання і виховання, психологічна служба; створення дочірніх підприємств

навчального закладу; управління діяльністю добровільних неприбуткових фондів навчальних закладів; налагодження кооперованих зв'язків між усіма зацікавленими в інноваційних змінах (органи управління освітою, науковці, батьки, громадськість).

– Актуалізація пошуків оновлення змісту магістерської програми «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом» за рахунок підготовки до інноваційного управління. Автори програм, що входять до Навчального плану підготовки, усвідомлюють необхідність формування в магістрантів управлінських знань, умінь та навичок, адекватних ситуації (реформуванню освіти), таких, які дозволяють управляти інноваційною діяльністю навчальних закладів, забезпечують їх інноваційний розвиток. Як напрямки інноваційної діяльності розглядаються: освітньо-виховний, матеріально-технологічний, соціально-психологічний, фінансово-економічний та управлінський.

Серед завдань підготовки до інноваційного управління дослідники виділяють : виявлення нових підходів до управління навчальними закладами; внесення новачій у цілі діяльності, у структуру адміністративної служби, у технологію управління навчальним закладом; підвищення рівня власної професійної компетентності керівника, розвиток творчої ініціативи і трудової активності членів педагогічного колективу.

Як важливі в управлінні навчальним закладом автори вищезазначених програм називають такі сучасні (інноваційні) технології, інструментарій управління закладом освіти: аналіз інноваційного середовища навчального закладу, інноваційні стратегії розвитку закладів освіти, методи оцінки інноваційних проектів в освітній діяльності; ініціацію, планування, організацію та управління проектами; моніторинг результатів управлінської діяльності; фандрайзинг в системі освіти; освітній франчайзинг, організаційні форми, які забезпечують розвиток інноваційних процесів в закладах освіти; особливості прийняття рішень в управлінні інноваціями в навчальному закладі; програмно-цільове планування; нестандартні управлінські рішення; процесний підхід до управління навчальним закладом.

До специфічних, таких, що вимагають спеціального інструментування, відносять : управління різними типами інноваційних навчальних закладів: ліцеїв, гімназій, колегіумів, навчально-виховних комплексів, приватних шкіл, НВК, сільських шкіл, вищих навчальних закладів нових типів; модель управління закладами освіти з особистісно орієнтованим навчанням: модель управління закладами освіти з розвивальним навчанням.

Необхідності оновлення управлінських знань, умінь та навичок, забезпечення їх адекватності ситуації реформування управління освітою, її подальшої менеджеризації, перенесення інструментів менеджменту виробничої та економічної ланок на управління освітніми закладами відповідають новітні навчальні курси, такі, як: «Управління змістом робіт», «Аудит і оцінювання управлінської діяльності», «Управлінське консультування в системі освіти». Застосування процесного підходу, аудиту, консалтингової діяльності має новаційний характер стосовно управління навчальними закладами на школознавчих засадах та засадах педагогічного менеджменту; воно потребує адаптації до умов навчальних закладів, і, відповідно, трансформації специфіки професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів, а отже, формування готовності викладачів вищої школи до викладання дисциплін. Пропоновані новації потребують перевірки діючих керівників навчальних закладів на відповідність новим вимогам та стандартам підготовки майбутніх керівників НЗ.

#### **Тенденції, виявлені в результаті аналізу теоретико-методичних джерел:**

– стійка орієнтація на формування теорії інноваційного управління навчальними закладами;  
– спрямованість на підготовку до інноваційного управління майбутніх керівників навчальних закладів в умовах магістратури зі спеціальності «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом»;

– установка на відбір змісту та засобів цієї підготовки відповідно до світових та євроінтеграційних освітніх процесів.

Зазначеним тенденціям відповідають:

– розроблені нами основи інноваційного управління навчальними закладами, які містять відомості про поняття інноваційного управління, його суб'єкт, об'єкти, мету, завдання, процес та принципи; про інструменти інноваційного управління (інноваційне управлінське рішення, інноваційна управлінська технологія, інноваційна організаційна структура та інфраструктура, індивідуальна та колективна сприйнятливості до нового, інноваційне середовище навчального закладу) [9];

– виокремлені та описані нами основні трудові функції (основні компетентності) – результати навчання з інноваційного управління навчальними закладами [12, с.140-179];

– розроблена нами інноваційна складова професійної діяльності керівника навчального закладу та професійний образ випускника магістратури зі спеціальності «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом» [12, с. 262-274];

– розроблені нами оцінювальні засоби підготовки з інноваційного управління майбутніх керівників навчальних закладів [12, с.234-245];

– спроектований зміст та розроблене навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління в межах магістерської програми «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом» [12, с. 179-200].

**Тенденції, виявлені в результаті аналізу педагогічних методів, засобів та прийомів, які уможливають підготовку до інноваційного управління в умовах магістратури «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом»:**

– застосування системного, управлінського, технологічного, компетентнісного, знаннєвого, особистісно-орієнтованого, рефлексивного, практико-діяльнісного підходів до професійної підготовки в умовах магістратури «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом» та їх поєднання;

– скерованість на провідну роль компетентнісного підходу, покликаного подолати проблему відриву знань від умінь їх застосовувати та врахувати індивідуальні відмінності тих, хто навчається;

– курс на ефективність підготовки до інноваційного управління: забезпечення активності студента, самостійності у здобутті актуальних знань, активної інтелектуальної й соціальної дії, що зумовлене самоактуалізацією студента, коли він не виступає в ролі отримувача, споживача й репродуктора чогось уже готового й кимсь даного, а є здобувачем і продуцентом нового, як результату внутрішнього особистісного та власного осмислення фактів і явищ, чуттєвого переживання, визначення власної точки зору та життєвої позиції;

– спрямованість на забезпечення змістового (знаннєвого) компонента підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління за рахунок узагальнення та систематизації теоретичного доробку з інноваційного управління навчальними закладами: дається поняття інноваційного управління, його суб'єкта, об'єктів, мети, завдання, процесу, принципів та інструментів здійснення;

– установка на переведення потреб в інноваційній діяльності керівників навчальних закладів у зміст професійної підготовки до інноваційного управління студентів магістратури «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом»;

– спроби методичного забезпечення професійної підготовки до інноваційного управління майбутніх керівників навчальних закладів (розроблений нами навчально-методичний посібник «Основи інноваційного управління навчальними закладами» та НМК модуля «Основи інноваційного управління навчальними закладами»). Див. «Узагальнюючі дані з питань виявлених тенденцій підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління» (таблиця 1).

Таблиця 1

**Узагальнюючі дані з питань виявлених тенденцій підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління**

№	Джерело виявлених тенденцій	Характеристика виявлених тенденцій
1.	Аналіз філософсько-методологічних праць	<ul style="list-style-type: none"> <li>– мінливість визнається основною характеристикою сучасного світу;</li> <li>– розробляються філософські та конкретно-наукові теорії, які обґрунтовують можливість «появи порядку з хаосу», виходу з глобальної кризи, подолання локальних деструкцій на основі застосування випереджального розвитку та інноваційності на всіх рівнях управління, у тому числі й навчальними закладами (зокрема, це синергетика, нанотехнології, інноватика, теорія випереджального управління);</li> <li>– під впливом глобальних змін в освіті змінюється теорія і практика управління освітньою установою;</li> <li>– з'являється об'єктивна необхідність підготовки функціонально ефективних керівників навчальних закладів, адекватних вимогам інноваційного управління;</li> <li>– зв'язок освіти з практикою управління навчальними закладами викликає зміну змісту, форм та умов професійної підготовки до інноваційного управління майбутніх керівників навчальних закладів яка у загальному вигляді повинна забезпечити перманентний розвиток цих закладів.</li> </ul>
2.	Аналіз європейських та державних програмних документів з питань освіти	<ul style="list-style-type: none"> <li>– формування інноваційної культури як один із напрямів політики країн-членів Євросоюзу (згідно з рішенням 57-ї сесії Генеральної Асамблеї ООН, на виконання положення «Порядку денного 21-го століття» та «Плану першочергових заходів щодо інновацій у Європі» (так звана «Зелена книга», Дублін, 1996 р.);</li> <li>– ствердження в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті стратегії прискореного, випереджувального інноваційного розвитку освіти і науки через забезпечення підготовки і підвищення компетентності управлінців усіх рівнів;</li> <li>– визначення Законом України «Про вищу освіту» спеціальних умінь та знань, достатніх для виконання інноваційного характеру певного рівня</li> </ul>

		<p>професійної діяльності – зокрема освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– визнання компетентнісної освітньої парадигми як провідної Міжнародною Радою стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI) й Національною Рамкою Кваліфікацій.</li> </ul>
3.	Аналіз практики управління навчальними закладами та магістерської підготовки за спеціальністю «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– накопичення досвіду управління різними типами навчальних закладів;</li> <li>– формування колегіального стилю управління навчальними закладами;</li> <li>– застосування нових понять, тем, навчальних курсів з інноваційного управління у підготовці магістрів зі спеціальності «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом»;</li> <li>– спроби підготовки вчителів до інноваційної складової професійної діяльності;</li> <li>– курс на розробку модульних програм;</li> <li>– зростання кількості публікацій результатів досліджень, спрямованих на вирішення часткових питань проблеми, зокрема матеріалів Всеукраїнських та міжнародних семінарів та конференцій.</li> </ul>
4.	Аналіз теоретико-методичних джерел	<ul style="list-style-type: none"> <li>– стійка орієнтація на формування теорії інноваційного управління навчальними закладами (див. розроблені нами в рамках цієї тенденції основи інноваційного управління навчальними закладами, які містять відомості про поняття інноваційного управління, його суб'єкт, об'єкти, мету, завдання, процес та принципи; про інструменти інноваційного управління: інноваційне управлінське рішення, інноваційну управлінську технологію, інноваційну організаційну структуру та інфраструктуру, формування індивідуальної та колективної сприйнятливості до нового, інноваційного середовища навчального закладу);</li> <li>– спрямованість на підготовку до інноваційного управління майбутніх керівників навчальних закладів в умовах магістратури «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом» (відповідно до цієї тенденції нами виокремлені та описані нами основні трудові функції (основні компетентності) – результати навчання з інноваційного управління навчальними закладами; розроблена інноваційна складова професійної діяльності керівника навчального закладу та професійний образ випускника магістратури зі спеціальності «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом»;</li> <li>– установка на відбір змісту та засобів підготовки до інноваційного управління майбутніх керівників навчальних закладів відповідно до світових та євро інтеграційних освітніх процесів (ілюстрацією цієї тенденції слугують: розроблені нами оцінювальні засоби підготовки з інноваційного управління майбутніх керівників навчальних закладів; спроектований нами зміст та розроблене навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління в межах магістерської програми «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом».</li> </ul>
5.	Аналіз педагогічних методів, засобів та прийомів, які уможливають підготовку до інноваційного управління в умовах магістратури «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– застосування системного, управлінського, технологічного, компетентнісного, знаннєвого, особистісноорієнтованого, рефлексивного, практико-діяльнісного підходів до професійної підготовки в умовах магістратури «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом» та їх поєднання;</li> <li>– провідна роль серед підходів належить компетентнісному підходу, покликаному подолати проблему відриву знань від умінь їх застосовувати та врахувати індивідуальні відмінності тих, хто навчається;</li> <li>– головна умова ефективності підготовки до інноваційного управління: забезпечення активності студента, самостійності у здобутті актуальних знань, активної інтелектуальної й соціальної дії;</li> <li>– змістовий (знаннєвий) компонент підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління забезпечується за рахунок узагальнення та систематизації нами теоретичних доробок з інноваційного управління навчальними закладами: поняття інноваційного управління, його суб'єкт, об'єкти, мета, завдання, процес, принципи та інструменти здійснення;</li> <li>– переведення потреб практики діяльності керівників навчальних закладів у зміст професійної підготовки до інноваційного управління студентів магістратури «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом»;</li> <li>– методично професійна підготовка до інноваційного управління майбутніх керівників навчальних закладів забезпечується розробленими нами навчально-методичним посібником «Основи інноваційного управління навчальними закладами» та НМК модуля «Основи інноваційного управління навчальними закладами».</li> </ul>

**Висновки.** Таким чином, розгляд програмних документів, практики управління навчальними закладами, теоретичних надбань науковців і практики викладання управлінських дисциплін у ВНЗ, дозволяє зафіксувати такі тенденції в освіті України:

- формування практики інноваційного управління навчальними закладами;
- формування теорії інноваційного управління навчального закладу;

– формування науково-освітньої системи професійної підготовки майбутніх керівників НЗ до інноваційного управління в рамках навчання за магістерською спеціальністю «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом».

Уважаємо, що застосування розроблених нами відповідно до цих тенденцій НМК модуля та навчально-методичного посібника «Основи інноваційного управління навчальними закладами» сприятиме забезпеченню належної кваліфікації викладачів та необхідних умов, а отже, і прогнозованого результату професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління.

Реальною перспективою випереджувального, інноваційного розвитку навчальних закладів має стати внесення теми «Інноваційне управління навчальними закладами» до змісту як професійних стандартів керівників навчальних закладів, так і галузевих стандартів вищої освіти з підготовки майбутніх керівників навчальних закладів в умовах магістратури зі спеціальності «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом».

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Дублінська модель універсальних характеристик (Дублінські дескриптори) [Електронний ресурс] / [загал. та перекл. В. І. Сатик]; Ін-т вищої освіти КНЕУ імені Вадима Гетьмана. – Текст. дані. – Режим доступу: [kneu.edu.ua/userfiles/dosl\\_univ\\_nauky/dublin\\_desc.pdf](http://kneu.edu.ua/userfiles/dosl_univ_nauky/dublin_desc.pdf) (дата звернення: 14.11.2013). – Назва з екрана.
2. Закон України "Про вищу освіту" від 17.01.2002 р. № 2984-III / Верховна Рада України // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 20. – С. 134–145; Вища школа. – 2002. – № 6. – С. 74–120; Голос України. – 2002. – 5 берез. (№ 43). – Відомості доступні також з Інтернету: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.
3. Конвенція "Про визнання кваліфікацій вищої освіти в Європейському регіоні" (Лісабон, 1997) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zakon.nau.ua/doc/?code=994\\_308](http://zakon.nau.ua/doc/?code=994_308) (дата звернення: 14.05.2012). – Назва з екрана.
4. Кремень В. Г. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / В. Г. Кремень ; [за ред. І. А. Зязюна]. – К. : Віпол, 2000. – 613 с.
5. Кремень В. Перспективи розвитку освіти на 25 років / В. Кремень // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – № 5–6. – С. 9–14.
6. Кремень В. Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції : підручник / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К. : Книга, 2005. – 528 с.
7. Міжнародна Рада стандартів для навчання, досягнення та освіти (Internationale Board of Standards for Training, Performance and Instruction [Електронний ресурс]. – Текст. дані. – Режим доступу: <https://sites.google.com/a/asu.edu/> (дата звернення 27. 03. 2013). – Назва з екрана.
8. Національна доктрина розвитку освіти України : затверджена Указом Президента України від 17.04.2002 № 347/2002. // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – С. 11–24. – Відомості [зі змінами, внесеними згідно з Законами] доступні також з Інтернету: <http://www.president.gov.ua/documents/151>.
9. Основи інноваційного управління навчальними закладами : навч.-метод. посіб. / Наталія Сас. – Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2013. – 211 с.
10. Програма дій з подальшого впровадження Порядку денного на 21 століття / [пер. з англ.] // ВГО "Україна. Порядок денний на 21 століття". – К. : Інтелсфера, 2000. – 58 с.
11. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1341. // Урядовий кур'єр. – 2013. – 28 серп. – Відомості доступні також з Інтернету: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011> (дата звернення: 15.10.2013). – Назва з екрана.
12. Сас Н. М. Підготовка майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління: стан та перспективи: монографія / Н. Сас. – Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2014. – 336 с.
13. Спільна декларація міністрів освіти Європи "Європейський простір у сфері вищої освіти" : міжнародний документ від 19 червня 1999 р., Болонья [Електронний ресурс] / Європейський Союз. – Текст. дан. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1014.3720.0>(дата звернення:17.03.2013). – Назва з екрана.
14. Субетто А. И. Системология образования и образованиеведение / А. И. Субетто // Субетто А. И. Сочинения. Ноосферизм : в 13 т. / А. И. Субетто; [под ред. Л. А. Зеленова ; КГУ им. Н. А. Некрасова]. – Кострома, 2007. – Т. 7. – С. 22–36.

#### CITED LITERATURE

1. Dublin model of universal characteristics (Dublin descriptors) [Electronic resource] / [general. and trans. by V.I. Satsyk]; Institute of Higher Education Vadym Hetman Kyiv National Economic University. – Mode of access: [kneu.edu.ua/userfiles/dosl\\_univ\\_nauky/dublin\\_desc.pdf](http://kneu.edu.ua/userfiles/dosl_univ_nauky/dublin_desc.pdf). [in Ukrainian]
2. Law of Ukraine "On Higher Education" from 17.01.2002., № 2984-III [Electronic resource] / Parliament of Ukraine // Supreme Council of Ukraine. – 2002. – № 20. – P. 134-145; High School. – 2002. - № 6. – P. 74-120; Voice of Ukraine. - 2002 – March, 5. – Mode of access: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>. [in Ukrainian]
3. Convention "On recognition of higher education qualifications in the European Region" (Lisbon, 1997) [Electronic resource]. – Mode of access: [http://zakon.nau.ua/doc/?code=994\\_308](http://zakon.nau.ua/doc/?code=994_308). [in Ukrainian]
4. Kremen V. G. Continuous professional education: problems, searches perspective: monograph / V.G. Kremen; [eds. I.A. Zyazyun]. – K.: Vipol, 2000. – 613 p. [in Ukrainian]
5. Kremen V. Prospects for the Development of Education for 25 years / V. Kremen // Director of schools, lyceums, gymnasiums. – 2001. – № 5–6. – P. 9–14. [in Ukrainian]
6. Kremen V. G. Philosophy: the thinkers, ideas, concepts: tutorial / V.G. Kremen, V. Ilyin. – K.: Knyha, 2005. – 528 p.
7. Internationale Board of Standards for Training, Performance and Instruction [Electronic resource]. – Mode of access: <https://sites.google.com/a/asu.edu/> [in Ukrainian]
8. National Doctrine of Education Development Ukraine: approved by the President of Ukraine from 17.04.2002 № 347/2002. [Electronic resource]// Official Bulletin of Ukraine. – 2002. – № 16. – P. 11-24. – Mode of access: <http://www.president.gov.ua/documents/151>. [in Ukrainian]

9. Principles of Innovation Management schools: Teach method. guidances / Natalia Sas. - Poltava: PNPU named after V.H.Korolenko, 2013. – 211 p. [in Ukrainian]
10. Programme for the Further Implementation of Agenda for the 21 Century / [per. from English] // NGO "Ukraine. Agenda for the 21st Century". – K.: Intelsfera, 2000. – 58 p. [in Ukrainian]
11. On the approval of the National Qualifications Framework: Cabinet of Ministers of Ukraine on Nov. 23. 2011 p. № 1341. [Electronic resource] // Governmental Courier. – 2013. – Aug 28.– Mode of access: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011>. [in Ukrainian]
12. Sas N. M. The training of future school leaders to innovation management: status and prospects: monograph / N. Sas. – Poltava : PNPU named after V.H.Korolenko, 2014. – 336 p. [in Ukrainian]
13. Joint Declaration of the European Ministers of Education "European space of higher education" International document on June 19, 1999, Bologna [Electronic resource] // European Union. – Mode of access: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1014.3720.0>. [in Ukrainian]
14. Subetto A. Y. Systemology education and education administration / A. Y. Subetto // Subetto A.I. Works. Noosferizm: 13 vol. / A. Y. Subetto; [ed. L. A.Zelenova; KSU. Named after N. Nekrasov]. – Kostroma, 2007. – Vol. 7. – P. 22–36. [in Russian]

УДК 371.132

## ТРЕНІНГОВЕ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

**А.О.ТЕРЕЩЕНКО**

*Проаналізовано теоретико-прикладні аспекти тренінгового навчання як умови формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів. Обґрунтовано можливість і доцільність використання тренінгу як засобу формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів. Акцентовано увагу на позитивному впливі тренінгів різних типів на особистісний і професійний розвиток майбутнього вчителя початкових класів.*

**Ключові слова:** тренінг, тренінгове навчання, організаційна культура, майбутній вчитель початкових класів, професійна підготовка вчителя.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку вітчизняної педагогічної науки і практики актуалізувалася проблема формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів. У цьому контексті особливо важливого значення набувають методи активного навчання, серед яких чільне місце посідають тренінги. Тренінгові заняття є однією з умов формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів. Вони сприяють розвитку комунікативних здібностей, емоційно-вольових характеристик, підвищенню ефективності процесу набуття й удосконалення професійних знань, умінь і навичок, усвідомленню, виявленню й подоланню особистісних, професійних та організаційних проблем. Такі заняття сприяють ознайомленню з новими зразками поведінки, розподілу відповідальності між лідером та іншими учасниками, допомагають формуванню почуття приналежності до колективу, спонукають до саморозкриття й саморозвитку, дають можливість проаналізувати особистісні риси окремих членів групи та ін. Вони допомагають краще усвідомити власний внутрішній світ, робити своє життя успішним та керувати власними бажаннями і діями.

Теоретичні ідеї і досвід упровадження тренінгових технологій викладено у працях А. Деркача, Ю. Ємельянова, В. Лефтерова, Л. Мороз, К. Фопель, Ю. Швалба, С. Яковенка, Т. Яценко та ін. Тренінгове навчання в освіті дорослих є предметом наукових пошуків Л. Лук'янової. Можливості використання тренінгів у професійній підготовці вчителя досліджують Р. Павлюк, С. Нікіфірова, Т. Рой та ін. Водночас тренінгове навчання як умова і засіб формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів не досліджувалася як наукова проблема, що й зумовило вибір теми нашої публікації.

**Мета статті** – обґрунтувати можливість і доцільність використання тренінгів як умови і засобу формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів. Мета конкретизується у таких **завданнях**: здійснити аналіз поняття «тренінг», проаналізувати психолого-педагогічний потенціал різних типів тренінгів у формуванні організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів, з'ясувати сутність тренінгового навчання у формуванні організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів

**Виклад основного матеріалу.** Передусім з'ясуємо сутність поняття «тренінг» (таблиця 1).

## Сутність поняття «тренінг» (за різними джерелами)

Тлумачення поняття	Авторство
Сплановані й систематичні зусилля щодо модифікації або розвитку знань й умінь засобами навчання	Р. Баклі, Д. Кэйпл.
Група методів, спрямованих на розвиток здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності; активне соціально-психологічне навчання, що характеризується обов'язковою взаємодією тих, хто навчається поміж собою).	Ю. Смельянов
Запланований процес модифікації (зміни) ставлення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду, щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі.	Г. Ковальчук
Система концептуально, логічно, тематично й структурно пов'язаних занять, під час яких широко застосовуються методи активного навчання, а основним їх результатом є формування або відновлення системи професійних умінь і навичок, розвиток необхідних професійно-особистісних якостей; певне інформаційно-предметне оточення, яке використовують для цілеспрямованого впливу-тренування людини засобами відповідних процедур, яка занурюючись у тренінговий часопростір стає одночасно його органічною складовою – об'єктом або суб'єктом.	Л. Лук'янова
Метод запланованих змін психологічних феноменів людини і групи людей з метою гармонізації професійного й особистісного буття людини.	С. Макшанов
Засіб психологічної взаємодії, спрямованої на розвиток знань, соціальних установок, умінь і досвіду в сфері міжособистісного спілкування.	Л. Петровська
Система впливів, завдань, спрямованих на розвиток, формування, корекцію у людини необхідних професійних якостей.	В. Саакова
Система автоматизованих дій педагога, вербальних і невербальних, засобів спілкування, спеціальних умінь, що дозволяють продуктивно розв'язувати педагогічні задачі..	Д. Салманова

Л. Лук'янова справедливо наголошує, що тренінг можна розглядати і як форму, і як метод організації професійного навчання фахівця, і як педагогічну технологію [4, с. 15]. На основі аналізу наведених у таблиці 1 визначень, а також ґрунтуючись на науковому доробку Д. Салманової [2, с. 17] зазначимо, що у контексті проблеми організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів тренінг доцільно розглядати як педагогічний засіб, застосування якого забезпечує формування складових педагогічної культури особистості, через засвоєння змісту навчального матеріалу, навчально-тренувальну, навчально-професійну діяльність, вивчення проблем «становлення» вчителя в циклі психолого-педагогічних дисциплін, організацію педагогічного процесу, і взаємодії в режимі малих груп, в освітньому середовищі, реальною й модельованою в процесі професійної підготовки.

За переконанням Ю. Швалба, тренінги, спрямовані на формування й розвиток особистості і

професійної компетенції, мають стати одним із провідних засобів професійного навчання [5]. На нашу думку, тренінг є умовою й засобом формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів, зорієнтованими на взаємодію суб'єктів у малих групах з метою формування складових організаційної культури особистості через навчальну, навчально-тренувальну, навчально-професійну діяльність, що сприяє засвоєнню змісту навчального матеріалу.

Як і будь-яке навчальне заняття, тренінг має певну мету: інформування та набуття учасниками тренінгу нових навичок та умінь; опанування нових технологій; сприяння у «боротьбі» з небажаним (проявами поведінки, стилем неефективного спілкування, особливостями реагування та ін.); зміна погляду на проблему; зміна погляду на процес як такий, що може приносити наснагу та задоволення; зміцнення здатності учасників щодо позитивного ставлення до себе і життя в цілому; пошук ефективних шляхів вирішення поставлених проблем завдяки об'єднанню в тренінговій роботі, колективній взаємодії у групі. Тренінг також передбачає самовизначення членів групи і цілепокладання групи, переосмислення уявлень про себе на основі зворотного зв'язку, проектування кожним учасником ефективних засобів спілкування, рефлексія змін в учасниках, що відбулися у ході тренінгу.

З метою формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів у процесі тренінгу доцільно використовувати комплекс тренінгових вправ, зорієнтований на формування умінь щодо: організації педагогічного процесу, спрямованого на опанування складових організаційної культури; розвитку рефлексивних позицій суб'єктів освітнього процесу; забезпечення спрямованості на інтеграцію змісту педагогічної освіти, створення інноваційного середовища, яке зумовлює ефективність процесу педагогічної взаємодії [2, с. 3]. При розробці змісту й методик проведення тренінгів, а також для забезпечення успішності тренінгової діяльності слід урахувати особливості навчальних стилів конкретної аудиторії майбутніх педагогів, використовувати варіативну й практично значущу інформацію, основні професійні функції слухача (наприклад, рефлексія, проектування, конструювання, організація, комунікація та ін.). Також важливо враховувати особливості майбутньої професійної діяльності.

За результатами здійсненого нами констатувального етапу експерименту із урахуванням результатів теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що структура організаційної культури майбутніх учителів початкових класів передбачає взаємозв'язок трьох складових: когнітивної, мотиваційно-ціннісної, процесуальної. З метою формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів у складі зазначених компонентів можна використовувати різні види тренінгів (освітні, розвивальні, інструментальні та ін.). Виокремимо основні види тренінгів із характеристикою їхніх можливостей щодо формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів:

- *тренінг командного згуртування* (має на меті підвищення рівня групової / командної згуртованості, взаємодії (беручи за основу корпоративне навчання, його доцільно адаптувати до професійної підготовки вчителя початкових класів [1]);
- *тренінг комунікації* (ознайомлення зі стадіями та видами спілкування, встановлення контакту, техніки активного слухання, невербальне спілкування, пошук спільного прийняття рішення, використання аргументів, вихід з контакту; мета: підвищення упевненості в собі, самооцінки, розвиток відчуття внутрішньої і зовнішньої свободи; особовий зріст, самопізнання, подолання суб'єктивних обмежень в спілкуванні, ментальне і поведінкове розкріпачення; розвиток внутрішньої та зовнішньої спостережливості, психологічної «чуттєвості», комунікативної інтуїції, здібності до аналізу ситуацій спілкування);
- *тренінг презентації* (композиція презентації, техніка й енергетика промови, контакт з аудиторією, робота з аудиторією, переконливість і методи навіювання, робота із запереченнями, відео-тренінг; мета: навчити учасників тренінгу проводити презентації, виступати перед аудиторією; навчити методикам психологічної підготовки до роботи перед аудиторією.
- *тренінг особистісного зростання* (допомагає у прагненні до пізнання й творчості, розкрити «приховані таланти», розвинути нові напрями діяльності, усвідомленню стратегій життєвого увічнення, зростання показників діяльності (активність, бадьорість, життєрадісність), сприяє глибокому переосмисленню життєвих цінностей і способів дій);
- *тренінг управління часом (тайм-менеджмент)* (технологія організації себе в часі;



відпрацювання використання різних інструментів управління часом; підвищення особистої ефективності учасників у професійній діяльності та повсякденному житті);

- *тренінг стрес-менеджменту* (методи зняття напруги після надсильних психологічних навантажень при дефіциті вільного часу; методи саморегуляції; практичне оволодіння прийомами впливу на свій психічний і фізичний стан з метою його поліпшення; прийоми діагностики психофізіологічного стану; мета: розвиток і зміцнення навичок самоконтролю, свідоме управління власним енергопотенціалом, успішне управління здоров'ям, вироблення алгоритму зміни життєвих установок);
- *тренінг розвитку лідерських якостей* (ознайомлення з основами, технікою мотивації, оцінкою власних джерел мотивації та демотивації, вивчення стратегій зміцнення відносин у робочому оточенні, вивчення конфліктів (міжособистісних і всередині робочих команд), побудова планів вдосконалення навичок лідерства; мета: розуміння своїх сильних і слабких сторін лідерства і того, як це впливає на ефективність діяльності; розвиток здатності впливати на інших за допомогою засобів комунікації);
- *тренінг з управління* (за змістоміметою близький до тренінгів розвитку лідерських якостей);
- *тренінг поведінки в конфліктних ситуаціях* (ознайомлення з основними психологічними аспектами конфлікту; розвиток умінь аналізувати конфліктні ситуації; оволодіння принципами вирішення конфліктних ситуацій; удосконалення навичок конструктивної поведінки в конфліктній ситуації та її вирішення);
- *тренінг ведення переговорів* (типи переговорів, підготовка до переговорів, досягнення компромісу, поступки, підведення підсумків та обговорення подальших дій, вирішення конфліктів, налагодження тривалих стосунків та завершення переговорів);
- *тренінг емоційної саморегуляції* (ознайомлення з практиками подолання стресу, оволодіння навичками фізіологічної, емоційної, інтелектуальної, світоглядної саморегуляції, мобілізація внутрішніх ресурсів, досягнення власної внутрішньої рівноваги і спокою) [3].

За нашим переконанням, викладене вище свідчить про можливість формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів через комплекс тренінговий вправ із різних типів тренінгів, що має що включати детально організовану сукупність спланованих психолого-педагогічних дій, здійснюваних у певній послідовності.

**Висновки.** Результати здійсненого наукового пошуку дають підстави для висновку щодо можливості й доцільності використання тренінгів як умови і педагогічного засобу формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів, що забезпечує інтенсивне засвоєння знань, формування умінь, навичок, а також установок, необхідних для виконання педагогічної праці. Таким тренінгам властиві характеристики: змістові (функції діяльності, її зміст, умови, об'єкти інтенсивного впливу); організаційні (активність учасників, ігровий характер, навчальна спрямованість, зворотний зв'язок, групові заняття). Тренінгове навчання як умова і педагогічний засіб формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів активізує інтелектуальний, комунікативний, емоційно-вольовий і мотиваційний потенціал студентів, сприяє розвитку комунікативних й організаторських умінь. Технологія формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів з використанням тренінгових вправ як складових різних типів тренінгів має ґрунтуватися на механізмах забезпечення зворотного зв'язку й перетворення свого «Я» через самопізнання і саморозкриття. З метою забезпечення ефективності тренінгового навчання у формуванні організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів доцільними є створення інфраструктури тренінгової діяльності у ВНЗ, а також організаційно-методичне, матеріально-технічне та інше забезпечення проведення тренінгів із майбутніми вчителями.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Види тренінгів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://bankstatey.com/index.php?newsid=2573>> (22.05.2014). – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Салманова Д.А. Тренінг как средство формирования педагогической культуры будущего учителя технологии и предпринимательства: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Джамила Абдулкафаровна Салманова. – Махачкала, 2009. – 208 с.
3. Самусь Т.Д. Развитие личностных качеств средствами тренинга [Електронний ресурс] / Т.Д. Самусь. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/522/94/> (17.05.2014). – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Сучасні технології освіти дорослих: посібник / [авт. кол.: О.В. Аніщенко, Л.Б. Лук'янова, Л.Є. Сігаєва, С.В. Зінченко, О.В. Баніт, Н.І. Дорошенко]. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 182 с.
5. Швалб Ю. М. Задачний підхід к построению учебного тренинга в вузе / Ю.М. Швалб // Психологічні тренінгові технології у правоохоронній діяльності: науково-методичні та організаційно-практичні проблеми впровадження і використання, перспективи розвитку : матер. міжнар. наук.-практ. конф. (27–28 трав. 2005 р., м. Донецьк): у 2 ч. – Донецьк : ДЮІ МВС при ДонНУ, 2005. – Ч. 2. – С. 12–19.

REFERENCES:

1. Types of trainings [Electronic resource]. – Mode of access: <http://bankstatey.com/index.php?newsid=2573>. [in Ukrainian]
2. Salmanova D.A. Training as a means of forming pedagogical culture of the future technology and business teachers: Author. diss. ... Candidate. ped. Sciences: 13.00.08 / Dzhamila Abdulkafarovna Salmanova. – Mahachkala, 2009. – 208 p. [in Russian]
3. Samus T.D. The development of personal qualities by means of training [Electronic resource]. – Mode of access: <http://vuzlib.com/content/view/522/94/>. [in Ukrainian]
4. Modern Technologies of Adult Education / [author. coll.: O.V. Anishchenko, L.B. Lukyanova, L.E. Sigaeva, S.V. Zinchenko, O.V. Banit, N.I. Doroshenko]. – Kirovograd: Imeks-LTD, 2013. – 182 p. [in Ukrainian]
5. Shvalb, Yu. M. A task approach to the construction of educational training in higher school / Yu.M. Shvalb // Mental training techniques in law enforcement: methodological and organizational and practical problems of implementation and use, the outlook for: mater. Intern. Scient. Conf. (27–28 trav. 2005 r., m. Donetsk): u 2 ch. – Donetsk : DYUf MVS of DonNU, 2005. – Ch. 2. – P. 12–19. [in Russian]

УДК 37.014

## РАЦІОНАЛЬНЕ ЗНАННЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

О.П. КИВЛЮК

*Єдність знання є фундаментальною проблемою філософії і освіти. Щоправда, характер такої єдності, її форми, зумовленість і перспективи розвитку кардинально відрізнялися впродовж усієї історії філософської та педагогічної думки. Освіта істотно визначає, детермінує майбутній формат суспільства і насамперед його змістовні параметри, зумовлюючи собою особистісні якості індивідів, їхні знання, вміння, навички, світоглядні й поведінкові пріоритети. Таким чином, в кінцевому результаті освіта задає потужність соціально-економічного та духовно-культурного потенціалу як окремого індивіда, так і суспільства, цивілізації в цілому. Сучасне наукове знання, поєднуючи науковий і освітній інформаційні простори, виступає основою розвитку інформаційної цивілізації.*

**Ключові слова:** знання, наукове знання, типи знання, філософія науки, філософія освіти, інноваційний процес.

**Постановка проблеми.** Світ, що розвивається на основі принципів сприйняття і трансляції великих інформаційних потоків, а також розвитку новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, вимагає від людини нового ставлення до інформації і знання, без якого неможливою є особистісна адаптація і соціалізація. У зв'язку з цим однією з найактуальніших сфер сучасного суспільного функціонування є інформаційна освіта. Однією з ключових проблем світу, що динамічно змінюється, є необхідність спеціальної підготовки сучасної людини до життя в інформаційному суспільстві і суспільстві знання. Становлення такого суспільства, яке часто називається «суспільством, що навчається», безпосередньо пов'язано зі зростанням потреби кожного громадянина в постійному підвищенні кваліфікації, оновленні знань, засвоєнні нових видів діяльності. Особливе місце при цьому займають інформаційно-комунікаційні технології, які відкривають небувалі можливості доступу до інформації і знань і дозволяють кожній людині реалізувати свій потенціал і покращити якість життя. Основним інструментом такої самореалізації і самовдосконалення є освіта, доступна на будь-якому етапі життя і професійної діяльності.

Світова спільнота пережила безліч соціальних і культурних революцій, хоча й катастрофічних, але локальних, тобто в масштабах тих країн, де вони відбувалися. Людство також пережило щонайменше три революції глобального характеру, які змінили глибинні основи людської культури, створили нові макросоціоприродні системи, а саме: 1) неополітична революція, яка відбулася в технологічній сфері і визначила нові взаємини між соціумом і природою, створивши якісно нові соціальні структури; 2) у когнітивній сфері відбувся занепад «ми-свідомості» і народження «я-свідомості», що зумовило виникнення раціонального мислення, раціонального пізнання. Ця революція визначила нове ставлення до дійсності: світ став об'єктом пізнавальної і перетворювальної діяльності і навіть агресії; 3) науково-технічна революція створила світ-артефакт. Виникнення світу техніки породило відчуження людини від природи. Синдром постмодернізму вказує на те, що людство на межі четвертої глобальної революції.

Постмодерні уявлення про світ як про хаос, наростання ентропійних тенденцій зовсім не свідчать про кінець світу, який наближається. Це є ознакою нових законів мислення, нового ставлення до дійсності, нової онтологічної парадигми.

Ціннісне навантаження власне наукового знання було предметом аналізу Л. Андрюхіна, В. Белова, М. Бургіна, Н. Буруковської, В. Визгіна, Н. Вітченко, О. Гасяка, О. Івіна, В. Келле, С. Кримського, Т. Куна, Є. Мамчур, М. Марчука, Р. Мертона, Р. Нугаєва, Г. Ріккерта, Я. Розіна, М. Сидоренка, В. Стьопіна, Л. Фесенкової.

**Мета статті** полягає у визначенні сутності феномена наукового знання та встановити його роль в контексті сучасної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Як аргументовано доводить В. Кремень, «головною ознакою і основою нового світового порядку третього тисячоліття є перетворення наукового знання на основний

стратегічний і комерційний продукт, умови отримання і використання якого визначають лідерство і відносини між країнами в новій світовій спільноті. Поділ країн на виробників і споживачів знання стає основним геополітичним чинником світопорядку. Протистоять тут не ідеальне та матеріальне, знання та предмет, як передбачається в концепції матеріалізації знання, а знання у формі комерційного продукту – товару для продажу – знання у формі когнітивного (креативного) продукту» [2, с. 193-194].

Не викликає заперечень теза, згідно з якою «сучасну систему освіти України слід розглядати в контексті її становлення і розвитку (трансформації, модернізації), враховуючи нові світові реалії, рішуче відмежовуючись від колишньої надмірної ідеологізації, адміністрування й авторитаризму, водночас спадкоємно переймаючи і продовжуючи все те, що складало гуманістичне надбання минулої епохи. Вона збагачується новітніми світовими надбаннями й утверджується як система національна, що заявляє про власну конкурентоспроможність у європейському і світовому освітньому просторі» [1, с. 119].

Збагнути парадигмальні зсуви у сфері єдності знання можна лише в тому разі, якщо врахувати історичні зміни, пов'язані з її інституціалізацією, суверенізацією науково-освітньої діяльності, її внутрішньою структуризацією та диференціацією, з пошуками ефективних способів залучення знання до практичної діяльності. Питання єдності знання актуалізується, насамперед, у контексті та внаслідок набуття наукою особливого соціального статусу, її дистанціювання від повсякденного досвіду людей, а також з підвищення її впливу на практичну життєдіяльність.

Аспект єдності знання вийшов на пріоритетні позиції в епоху Нового часу, коли в суспільстві відбулося відокремлення і оформлення підсистем знання і виникла необхідність осмислення взаємодій між цими складовими. В зазначеному контексті неухильною є згадка про класичне тлумачення пізнання як процесу отримання об'єктивного знання, відмежованого від повсякденних та ідеологічних інтересів, суб'єктивності та волюнтаризму. Точніше кажучи, аспект єдності знання пов'язаний з перспективами відповіді на питання про можливість отримання, відтворення і застосування такого об'єктивістського знання. Відтак, виокремлюють класичний тип, котрий акцентує увагу на особливих стандартах пізнавальної діяльності та її знанневих продуктах.

З-поміж класичного, некласичного та посткласичного ключовим, змістовно опорним є поняття класичного, оскільки саме з ним пов'язані уявлення про типи знання і будь-якої іншої індивідуальної та суспільної діяльності. З погляду історії кожна культура репрезентує свої зразки, котрі, попри мінливість амплітуди значення, зберігають істотність до наших днів. В більш вузькому розумінні класика може бути обмежена періодом XVII – XIX століть і в основному з європейським простором, оскільки саме ни цих теренах ідея класицизму набула найбільш вичерпного обґрунтування і розвитку.

Таке звуження уявлення філософської класики є доволі спірним, однак має вирішальну перевагу: робить критеріально чітким порівняння класичного, некласичного та посткласичного періодів. Для класичного типу характерною є наявність системи зразків, котрі визначають розуміння і порівняння основних сфер буття і його інтенцій: суспільство, природи, діяльності, мислення, знання тощо. Класичний тип також передбачає відповідний режим відтворення, реалізації на практиці таких зразків: їх редукування, поширення, закріплення в конкретних формах духовної, теоретичної і практичної діяльності людей.

Основною сферою тлумачення світоглядних зразків класичного періоду аж до середини XIX століття залишалася філософія, яка детермінувала своїм світоглядним стилем способи інтерпретації буття та пізнання, знання та мислення, суспільства та природи, історії та культури, людини та надлюдського. У філософії діє узагальнений зразок об'єкта і суб'єкта пізнання, а знання тлумачиться як результат застосування узагальнених логіко-методологічних процедур. Єдність знання в цьому контексті означає, що будь-які об'єкти, включені до складу наукового знання, розкривають своє значення в процесі застосування одних і тих же процедур – тобто предметна єдність знання зумовлена гносеологічним і логіко-методологічним апаратом філософії.

Тривалий час таке розуміння єдності знання підкріплювалося посиланнями на наукові обґрунтування. Найбільш авторитетною наукою вважалася механіка, котра задавала чіткі й зрозумілі принципи отримання об'єктивного знання.

Бурхливий розвиток соціальних і гуманітарних наук спростував філософську концепцію абстрактної людини і суб'єкта пізнання з її стандартами знання, витлумаченими в душі філософського і природничо-наукового раціоналізму. Знання все більше пов'язувалося з предметною і духовною діяльністю людей, з реалізацією їхніх намірів і прагнень. Емпіричний матеріал щодо багатоманітності світоглядних картин світу, котрий притаманний різним культурно-цивілізаційним парадигмам, віддзеркалював відмінність так званих буденних методологій, котрими люди оперують як важливим інструментарієм буття на рівні повсякденних взаємодій та інтерактивного обміну.

На цьому тлі ідея єдності знання відійшла на другий план. Вона почала тлумачитися як пережиток класики, а її наявність виявляла себе лише в тих методологічних концепціях, котрі беруть за взірець природничо-наукове знання – причому, в його класичному (фізичному чи механічному) варіанті.

З другої чверті XX століття в методологію пізнання повертаються філософські питання про суб'єкт, об'єкт та єдність знання. Щоправда, таке повернення відбулося не в традиційній класичній формі, а в формах, зумовлених особливостями світоглядної практики XX століття. Методологія пізнання зіштовхнулася з неможливістю заміщення суб'єкта, оскільки праця зі складними об'єктами вказує на вирішальну роль зусиль суб'єкта, на його теоретичну оснащеність як на етапі виявлення таких об'єктів, так і під час оперування ними, дослідження їх.

Поняття об'єкта повернулося в методологію пізнання в новій ролі: це вже не об'єкт-рід, що репрезентує «логіку речей», а об'єкт-система, котра не лише сумірна суб'єкту, а й в окремих аспектах переважає його за складністю. Цей об'єкт володіє специфічними формами існування і змушує суб'єкта вибудовувати логіку взаємодії з ним.

Багатоманітність світу стимулює рух науки і освіти до симетричної багатоманітності методологій. Як результат – виникли концепції розмежування пізнання на науки про природу та науки про культуру (про дух), суспільствознавство – на соціальні науки та гуманітарне пізнання. Це вже були дуалістичні моделі методології, які природним чином на початку XX століття трансформувалися в плюралістичні. Багатоманітність світу в класичний період не була проблемою для філософії, науки чи практики.

Елементарні форми знання не можуть забезпечити дистанційовані у просторі і часі фрагменти соціальності, але без них неможливо спроектувати і реалізувати складніші форми людських взаємодій. Відсутність елементарних знань форм здебільшого не стає на заваді використанню новітніх знань, але вона створює відчутні проблеми для реалізації цих знань на рівні соціальних взаємодій – зокрема, у сфері освіти, науки та управління. Тим більш небезпечним в такій ситуації виявляється використання новітніх технічних засобів. Це проблемне поле задає новий контекст, в якому функціонує тема єдності знання.

Як форма соціальної динаміки, знання реалізує безпосередні та опосередковані зв'язки між людьми, їхнє відношення до предметності і саморефлексію. В історичному вимірі воно є умовою співбуття індивідів, їхньої діяльності і досвіду. В онтогенетичному сенсі знання первісно співпадає з діяльністю індивіда, а згодом стає внутрішньою формою особистісного становлення, а також зовнішньою формою людських і предметних контактів.

Причому, різні його аспекти (індивідуальні, предметні, інтенційні, комунікативні та інтерактивні) генетично взаємопов'язані один з одним: індивідуалізоване пізнання апіорі передбачає спільне знання як передумову і водночас як результат; предметне знання робить можливим опосередковане спілкування, а предметна самореалізація особистості є умовою накопичення і трансляції знання.

Як зазначає С.Ліпман, «двома важливими цілями освіти завжди були передача знань та культивування мудрості. У традиційних суспільствах із високим рівнем стабільності перевагу мала перша із цих цілей. Знання, що розумілося в таких суспільствах як зібрання істин, передавалося від старшої генерації до молодшої. Воно сприймалося як низка вічних цінностей, прийнятність яких у незмінному світі є поза будь-яким сумнівом» [3, с. 45].

Класичне тлумачення знання виявляється обмеженим зовсім не тому, що люди більше не мають потреби у безпосередньому відображенні об'єктів. Проблема полягає в іншому: класика, яка зводить знання до відображення, залишає його у світі речей, наслідком чого є неприйнятна ситуація: під час дослідження суспільства блокується шлях в напрямку визначення зв'язків, котрі реалізуються за межами безпосередніх зв'язків і взаємодій між людьми та речами. В дослідженні природи цей шлях виявляється тупиковим, оскільки йому недоступні об'єкти, котрі не є речами, або котрі не вкладаються в стереотипізм людського досвіду.

Вирішальність впливу повсякденності на науку і освіту набуває очевидних ознак тоді, коли світоглядне значення повсякденності виявляється сумірним значенню науки, паритетним йому. Це відбулося в останній чверті XX століття. Якщо в попередній період досвід повсякденності був, скажімо так, тінювим (щодо науки – знанням), а до середини XIX століття – нижчою фазою знання, своєрідною сировиною, котра потребує переробки професійними вченими, то в останній чверті XX століття повсякденність відчутно вплинула на всі наукові дисципліни: вона диктувала тематику не лише гуманітарних напрямів досліджень, а й природничих наук, котрі доти притримувалися класичних підходів в розумінні структури і способів функціонування буття.

Наукові знання істотно відрізняються від житейських і доннаукових. Вони передбачають «не лише констатацію фактів та їхній опис, а й пояснення, доведення, усвідомлення їх відповідно до всієї системи понять певної науки. Житейське пізнання поверхово констатує, як відбувається та чи інша подія. Наука ж дає відповідь не лише на питання «як?», а й на питання «чому». Сутність науки полягає не лише в доведеному, достовірному узагальненні фактів, а й також у тому, що за випадковим вона бачить необхідне й закономірне, а за одиничним – загальне. Саме тут вона перетворюється на світогляд людини – в науковий світогляд, який окрім усього іншого передбачає розвиток подій, явищ і процесів» [1, с. 44].

Занурення науки у світ повсякденності призводить до багатьох ефектів і нових світоглядно-методологічних викликів. Зокрема, посилюються позиції критиків наукової раціональності, котрі наполягають на «безпосередньому переживанні життя тут-і-тепер». Ще більш важливим є конкретизація наукових поглядів на повсякденність. Опинившись в середині цього світу, наукове пізнання володіє різними засобами фіксації і змалювання буття; в процесі свого занурення в повсякденність воно відображає багатоманітність цього світу, його неоднорідність і неможливість зведення до деякої абстрактної характеристики повсякденності.

Наукове знання є: а) сутнісним – у тому розумінні, що в ньому розкривається сукупність стійких ознак об'єкту; б) узагальненим – воно характеризує об'єкт лише як представника якогось класу, визначаючи усталені ознаки, властиві всім об'єктам класу; в) обґрунтованим; г) системно організованим – у тому сенсі, що утворює впорядковану сукупність понять; д) має власну мову, в основі якої знаходиться категоріальний апарат науки (по відношенню до кожної категорії мають спрацьовувати правила логіки). Серед сутнісних ознак наукового знання виокремлюють: цілеспрямований характер, наявність спеціального об'єкта дослідження, застосування спеціальних засобів, однозначність термінів. Відповідно до цього наука є сферою людської діяльності, функція якої – вироблення і теоретична систематизація об'єктивних знань про дійсність.

Завдання науки – виявляти, генерувати, накопичувати, культивувати і піддавати перевірці знання. Серед ідентифікаційних ознак науково-дослідницької діяльності виокремлюють: 1) характер мети – пізнавальний; 2) виділення спеціальної сфери досліджень; 3) застосування спеціальних засобів пізнання; 4) однозначність термінології. Основним покликанням педагогічного наукового дослідження є добування нових достовірних знань про процеси навчання і виховання, розкриття їх сутності (внутрішня структура, виникнення, функціонування і розвиток), розкриття об'єктивних і закономірних зв'язків між педагогічними явищами.

Найвищою формою, в якій існує наукове знання, є теорія як упорядкування системи понять науки, в якій відбивається і закріплюється знання. Це система знань високого ступеня узагальнення, які орієнтовані на пояснення тих чи інших сторін дійсності й складають основу практичних дій. Теорія є результатом і водночас засобом наукового дослідження. Хоча наукове дослідження не вичерпується власне теоретичним пізнанням і включає інші необхідні етапи, але теоретичне пізнання є його серцевиною, суттю, без якої пізнання не буде науковим, тобто не буде теорією – системно організованою, логічно зв'язаною сукупністю понять, законів і ін.

Класична логіка виявляється недостатньою для об'ємного змалювання світу. Намагаючись осмислити цю філософську проблему, Н.Бор сформулював принцип додатковості: для того, щоб якомога адекватніше описати фізичний об'єкт, що відноситься до мікросвіту, його потрібно описувати у взаємовиключних, додаткових системах опису, наприклад, одночасно як хвилю і як елементарну частинку. Ю.Лотман переніс принцип додатковості на інформаційне суспільство: недолік інформації компенсується її стереоскопічністю – можливістю отримати абсолютно іншу проекцію тієї ж реальності.

Ж.Бодрійяр стверджував, що ми вже живемо в гіперреальності, в постмодерністському світі, в якому дуже нелегко жити з огляду на агресивний формат мас-медіа, нескінченних пересічних потоків інформації і тощо, однак вкрай важливо хоча б усвідомлювати, що ми живемо саме в такому світі. Аналіз філософського напрямку постмодернізму спонукає перейти від стратегії вибору одного підходу і одного філософського напрямку до широкого обговорення різних світоглядних підходів і філософських напрямів стосовно освіти, виявлення як ключових консенсусних позицій, так і принципових розбіжностей.

Критично сприйнявши постмодерністські теорії, освіта повинна рухатись далі – у сферу інтердисциплінарних дискурсів. Ця стратегія ґрунтується на постнекласичній науці, передовсім на теорії самоорганізації, синергетиці, теорії диссипативних структур, автопоезисі. Результатом такого руху має бути становлення своєрідної наукоємної філософії, адекватної духу і викликам сучасного нелінійного світу. В основу ж нової філософії освіти зразка ХХІ століття варто покласти ідею освіти, вибудованої на синергетичних, комунікативних та діалогічних принципах і – відповідно – трьох ключових поняттях: самоорганізація, діалог, комунікація.

Будь-який інноваційний процес вимагає володіння інформаційними ресурсами і комунікаційними технологіями. Проблема полягає не в тому, щоб оволодіти деяким набором технологій, а в тому, щоб побудувати ефективну систему їх використання відповідно до стратегії і тактики розвитку. Інноваційна освіта є моделлю освіти, орієнтованою на максимальний розвиток творчих здібностей особистостей, на створення потужної мотивації саморозвитку індивіда на основі свідомо обраної «освітньої траєкторії» (сфери, напрямку і послідовності освіти, типу і виду навчального закладу тощо) та сфери професійної діяльності.

Сутність сучасного процесу навчання складає «не лише збагачення особистості певною системою знань і формування навичок практичної діяльності, а всебічна підготовка людини до життя в глобалізованому інформаційному просторі через створення рівних умов доступу до якісної освіти,

забезпечення освіти впродовж життя, формування толерантного світогляду і дискурсного характеру взаємодії народів і культур» [1, с. 119].

Важко заперечити проти тези, згідно з якою «освіта є тим механізмом, що забезпечує передачу наукових знань від одного покоління до іншого. Щоправда, знання передаються і іншим способом – через життєвий досвід, культуру, безпосереднє спілкування людей. Однак освіта – і в цьому її принципова відмінність від інших засобів передача знань, забезпечує цьому процесові системність і цілеспрямованість. Одночасно освіта виховує в людини здатність користуватися цими знаннями, вибудовувати на їхній основі власну практичну діяльність. Спираючись на знання, освіта вибудовує ціннісний світ особистості, навчає людину жити за законами культури. Важливим при цьому є ще одна обставина: освіта передає людині переважно наукові знання і тим самим формує її наукову картину світу» [1, с. 44].

**Висновки.** Отже, наука є особливим видом пізнавальної діяльності, спрямованим на формування об'єктивних, системно-організованих і обґрунтованих знань про світ. Науковому знанню притаманні логіка, обґрунтованість, доказовість, відтворюваність пізнавальних результатів.

Як зазначає С.Ліпман, «двома важливими цілями освіти завжди були передача знань та культивування мудрості. У традиційних суспільствах із високим рівнем стабільності перевагу мала перша із цих цілей. Знання, що розумілося в таких суспільствах як зібрання істин, передавалося від старшої генерації до молодшої. Воно сприймалося як низка вічних цінностей, прийнятність яких у незмінному світі є поза будь-яким сумнівом [3, с. 33]».

Зростання ролі знання у всіх сферах життя є найважливішою закономірністю сучасної стадії розвитку людського суспільства.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Губерський Л. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / Л. Губерський, В. Андрущенко. – К. : «МП Леся», 2008. – 516 с.
2. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г. Кремень. – 2-е вид. – К. : Т-во «Знання» України, 2010. – 520 с.
3. Ліпман М. Критичне мислення: чим воно може бути? / М. Ліпман // Постметодика. – 2005. – №2 (60). – С.33–41.

#### CITED LITERATURE

1. Guberskiy L. Philosophy as theory and methodology of education / L. Guberskiy, V. Andrushchenko. – Kyiv: «MP Lesya», 2008. – 516 p. [in Ukrainian].
2. Kremen V.G. Philosophy of human centrism in the educational scope / V.G. Kremen. – 2-nd edition. – Kyiv: Comp. «Znannya» of Ukraine, 2010. – 520 p. [in Ukrainian].
3. Lipman M. Critical thinking: what it might be? / M. Lipman // Postmetodyka. – 2005. – №2 (60). – P. 33–41. [in Ukrainian].

УДК 141.7:316.6

## ІНСТИТУЦІЙНИЙ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АНАЛІЗ НОРМАТИВНИХ ЗАСАД І НАСЛІДКІВ ІНТЕРІОРИЗАЦІЇ (ФІЛОСОФСЬКЕ ОСМИСЛЕННЯ)

**А.В. ГАНГАЛ**

*У статті проаналізовано переваги інституційного та організаційного аналізу проблем інтеріоризації особистістю соціальних норм. Філософське дослідження виявляє, що застосування методів інституційного та організаційного аналізу до самого процесу інтеріоризації практично неможливе, тоді як воно розкриває значні перспективи у вивченні тих проявів соціальної поведінки, які виступають причинами або результатами інтеріоризації. Соціальні модернізація і адаптація критично залежні від успішної інтеріоризації особистістю певних соціальних цінностей і норм, які являються інноваційними на зміну традиційним. Тим самим інституції постають не стільки як надіндивідуальні утворення, скільки як між-індивідуальні організаційні утворення, конкретні об'єднання конкретних людей. Особливе значення для виявлення інституційних засад інтеріоризації має дослідження патернів поведінки та атит'юдів. Функціонування інституцій полягає не стільки у засвоєнні, скільки в утворенні соціальних норм та організаційному забезпеченні такого утворення. Саме організаційний аналіз виводить на конкретику управління процесами інтеріоризації соціальних норм, шляхом впливу на умови її подальшого здійснення.*

**Ключові слова:** соціальні інститути, соціальні організації, соціальні норми, інтеріоризація, інституційний аналіз, організаційний аналіз.

Інтеріоризація є, передусім, предметом спеціального аналізу психології і, частково, соціології, втім, ті процеси, які відбуваються з особистістю, суспільством та соціальними спільнотами під час інтеріоризації, потребують філософського осмислення як такого, що виявляє їх сутність і системний характер. Адже інтеріоризація має не лише ті прояви, які досліджує психологія, соціальна психологія та соціологія, але також ті, які цікавлять інші соціальні науки, такі як політологія, економіка, право тощо, а також і деякі інші науки гуманітарні, серед яких наш спеціальний інтерес являє педагогіка. Виявити взаємозв'язок цих проявів можна, лише встановивши сутнісні характеристики інтеріоризації. Значну користь для філософії, а саме соціальної філософії, у вирішенні цього завдання, на нашу думку, може

являти звернення до виявлення філософських аспектів застосування методів інституційного та організаційного аналізу – однак не до самого процесу інтеріоризації, що було би практично неможливим, але до тих проявів соціальної поведінки, які виступають причинами або результатами інтеріоризації. Цій меті і буде присвячена дана стаття.

Свого часу класично підходи до застосування інституційних методів було систематизовано, зокрема, у праці Клауса фон Байме «Політичні теорії сучасності» [1], а метод організаційного аналізу найбільш повно опрацьовано в економічній теорії, крім того, актуальними у цьому плані є роботи сучасного філософа Мануеля Кастельса [5]. На основі узагальнення і відповідної концептуалізації нами буде здійснено філософське переосмислення здобутків застосування цього методу у спеціальних науках.

В соціальній теорії розрізняють класичний інституціоналізм, який виходив з майже натуралістичних позицій, а саме – з уявлення про «одвічне» існування соціальних інститутів, які нібито виконують у суспільному житті незмінні функції (чим і виправдовується їхнє існування), а також неоінституціоналізм, згідно позиціям якого інститути конструюються (точніше постійно реконструюються) індивідами, а тому їхнє функціональне призначення може суттєво змінюватися – залежно від того призначення, якого надають йому його «конструктори», а також успішності таких реконструкцій. Очевидно, що саме другий варіант розкриває більше можливостей для аналізу управління процесами інтеріоризації, адже у першому випадку може йтися швидше про подолання перешкод у здійсненні інтеріоризації, сама ж вона постає тут мало не як автоматичний і в усякому разі практично безальтернативний процес – «вічні» інститути задають «вічні» норми і цінності, а отже не передбачають якихось удосконалень, а впливи можуть призводити переважно до викривлень.

В основі інституційної концепції політики, як свідчить Клаус Байме, лежало здебільшого уявлення про принципову відкритість політичного процесу і принципову політичну рівність повноправних громадян [1, с. 130]. У цьому сенсі для інституціоналістів не існує розриву між правителями та масою, просвіченими і непросвіченими, пролетарським авангардом і буржуазними залишками. Спільним для усіх інституціоналістів є процедурне розуміння політики, що ґрунтується на принципах мінімального консенсусу. Модернізацію, налаштовану на свободу, інституціоналісти розуміли переважно як процес формування інституцій в усіх релевантних теоріях, починаючи з Макса Вебера [3].

У Макса Вебера специфіка західного розвитку пояснюється передусім інституційною диференціацією світського і релігійного панування та утворенням міста, а вже внаслідок цього відхиленням від патримоніальних та феодальних зразків панування того часу. Ця диференціація починається завжди як внутрішньо-інституційні конфлікти, які, як вважають деякі дослідники, є типовими для західних процесів [9, с. 56]. Наприклад, крім взаємного контролю державних органів влади став діяти ще й внутрішній інституційний контроль, прикладом чого можуть служити внутрішньо-парламентські протиріччя у двопалатній системі. Класичні інституціоналісти, на думку Байме, починаючи з Ш.-Л. Монтеск'є та А. де Токвіля ніколи не були настільки нерозважливими, щоб розглядати інституції абсолютно автономними і самодостатніми у визначенні їх суті. Вони розглядали їх у системному зв'язку, де кожна інституція була прив'язана до особливого соціального носія. Розвиток інституційного аналізу був зумовлений процесами модернізації суспільства, які робили наочними сутнісні зміни у функціонуванні соціальних інституцій. Між іншим, це означало адаптацію соціальної теорії до тих реальних соціальних процесів, які можна охарактеризувати як соціальну адаптацію в умовах соціальних змін. Така соціальна адаптація була, фактично, предметом дослідження усіх праць Макса Вебера, а особливо – присвячених становленню сучасного капіталістичного суспільства. Специфіка ж підходу до проблем соціальних модернізації і адаптації у Вебера якраз і полягає у виявленні їхньої критичної залежності від успішної інтеріоризації особистістю певних соціальних цінностей і норм – інноваційних на зміну традиційним. Тим самим інституції Вебер розглядав не стільки як надіндивідуальні утворення, скільки як між-індивідуальні організаційні утворення, конкретні об'єднання конкретних людей. Характерним у цьому плані є порівняння Вебером інститутів з цільовими союзами, спілками та іншими формами об'єднань людей [3, с. 147-156]. У основі всіх цих об'єднань лежить згода індивідів бути їхніми членами [3, с. 132-146].

Американська соціологія, на якій менше позначився європейський вплив, була більш орієнтована на природознавчі уявлення щодо системи, ніж на сучасні варіанти еволюціоністської теорії, вона майже не згадувала поняття інституцій або застосовувала замість нього інше, наприклад, «структуру». Кожна система має певні структури, але на відміну від старого інституціоналістського підходу, структури не мають чітко визначеної ролі. Різні структури можуть виконувати однакові функції і навпаки. Разом з цим типології структур часто показували просте відтворення вже обраних інституцій – наприклад, як у політології, спираючись на класичні три влади – або ж інституційні групи, що сприймають агрегацію та артикуляцію інтересів. Похідна від цього компаративістика у своїй класифікації гілок влади пропонує виділити чотири основні інституції (виконавчі, бюрократії, парламенти, партії), де, з історичної точки зору, деякі з них були передумовою для інших (наприклад, парламент для партій) [1, с. 130-131].

Саме тут з'являється, на нашу думку, з'являється простір для застосування управління процесами інтеріоризації – для структур можна пропонувати різні ціннісні та нормативні навантаження, звісно, з урахуванням їхнього звичного інституційного використання. Варто звернути увагу на терміни «pattern» та «attitude», які широко використовуються у американській соціальній теорії і мають соціально-психологічне походження. Обидва позначають певні структури, однак з відмінним значенням з точки зору їхнього функціонування та соціальних завдань. Термін «pattern» використовується переважно для позначення стійких, але довільних структур міжіндивідної взаємодії, а термін «attitude» – для позначення структур системи особистості, які виражають стійке ставлення, настанови щодо певних зовнішніх (передусім соціальних) явищ. Як бачимо, обидва терміни неможливо розглядати у відриві від процесів інтеріоризації, але й сама інтеріоризація не може розглядатися без урахування і вивчення «патернів» поведінки і певних «атит'юдів». Обидва терміни у психології та соціальній психології прийнято не перекладати, а вживати у прямому сенсі американського першоджерела. Так, у словнику «Психологія» патерни розуміють як такі, що базуються ще на особливостях функціонування людської нейрофізіології: «У нейронних патернах процесів поєднуються фізіологічний носій з психічним значенням, тому що фізіологічні патерни містять значення, і навпаки, усі психічні значення ґрунтуються на утворенні патернів та за трьома різними вільними функціями» [2, с. 89]. Згодом у соціології аналогічно співвідносять патерни поведінки і соціальні значення як взаємообумовлені і функціонально забезпечені (наприклад у теорії соціальних систем Т. Парсонса) [8]. Настанови, своєю чергою, соціальні психологи визначають як «схвальну або несхвальну оціночну реакцію на щось чи когось, яку виражають у поглядах, почуттях і доцільній поведінці» [6, с. 170]. Така оцінка, втім, не є суто суб'єктивною, а, з одного боку, коріниться у впливі соціального оточення на погляди, почуття та поведінку особистості, з іншого вона набуває об'єктивності мірою зростання впливу цієї особистості на оточуючих. Маєрс наголошує на зворотному характері взаємозв'язку настанов і поведінки особистості: «Ми не лише спонукаємо себе до дії роздумами, але й своїми вчинками підштовхуємо себе до обдумування ситуації... Особливо це властиво для випадків, коли ми відчуваємо, що маємо відповідати за свій вчинок» [6, с. 192]. Особливо яскраво, вважає Маєрс, це ілюструє вплив соціальних ролей на наші настанови. Ми хочемо тут додати, що самі соціальні ролі тісно пов'язані з соціальними інститутами і, як правило, є складовою їхнього функціонування.

Німецька системна теорія від Лумана до Мюнха, за свідченням Байме, була значно менше налаштована проти поняття інституцій і у термінології багато у чому продовжувала традицію Вебера-Парсонса [1, с. 131]. Там, де школи Істона та Олмонда послідовно уникали поняття «інститут», замінюючи його дуже часто поняттям «структура», Луман при нагоді застосовував обидва поняття як синоніми: «Інституції є визначеними часом і предметно, а також соціально узагальненими очікуваннями щодо поведінки, і, як такі, що утворюють структуру соціальних систем» [10, с. 13]. Неоінституціоналізм розроблявся насамперед у теорії модернізації та розвитку. Адже там, де відсутні конфлікти, немає потреби у політичних інститутах, а там, де ці конфлікти є сильними, ці інститути втрачають можливість повноцінного функціонування. За умов слабкої інституалізації, зауважує Байме, домінує гоббсівська боротьба всіх проти всіх, боротьба між соціальними групами, родинами, кланами та етносами [1, с. 131]. Внутрішня мораль дорациональних традиційних суспільств веде у суспільствах формальної раціональності (за термінологією Вебера) до аморальної родинності, кланізму, групізму або класізму. Як вважав Вебер, формальна раціональність краща за матеріальну, або ж ціннісну раціональність: бюрократії є кращими за патріархальні або феодалні еліти. Тим самим, і інтеріоризація редукується, як зазначалося вище, до безальтернативної, автоматичної поведінки, яку пропонує раз і назавжди визначення ідеальна ціннісно-нормативна модель системи інститутів сучасної демократії. Однак, чи є демократія сумою таких ідеальних інституцій? Якраз навпаки – визначеність щодо базових цінностей, на нашу думку, вимагає постійної модифікації тих соціальних норм, що втілюються, а отже і інтеріоризація має бути не лише варіативним засобом врахування нормативних змін, але і засобом виявлення потреби у таких змінах, і навіть засобом здійснення таких змін.

Для нашого аналізу це означає також необхідність у питаннях інтеріоризації дистанціюватися від спроб розуміти її лише у рамках лояльного слідування державному патронату, а розглядати, наприклад, процеси інтеріоризації у освітніх інститутах на базі теорії громадянського суспільства, а не на базі теорії держави. Не держава надає мету існування освітнім інститутам і контролює їхню діяльність, а громадянське суспільство, яке лише у деяких випадках, можливо навіть, у багатьох випадках, доручає державі здійснювати ці функції. Однак, навіть там, де приватні освітні заклади поступаються рівнем розвитку державним (як у нашій країні, але не на Заході), призначення освітніх інститутів визначається рішеннями громадян про вступ до них – це рішення не є державним, а є приватним у кожному окремому випадку. Держава уже потім здійснює на основі цих приватних рішень свою освітню політику, але ця політика не може замінити собою цих рішень. І це все більше відчувають на собі державні ВНЗ, які змушені боротися за абітурієнтів не менше, аніж приватні ВНЗ.

Нове у неоінституалізмі полягає, на думку Байме, в урахуванні вторинних інституцій, наприклад, організованих груп та переплетень мереж, у той час, як старий інституалізм більше зосереджувався на



організації головних і державних санкцій у сфері державного устрою. У центр же нового інституціоналізму висувалися взаємодії громадських і приватних гравців [1, с. 135]. Все більшою мірою, на наш погляд, інституційний аналіз потребував свого доповнення аналізом організаційним. Адже традиційний інституціоналізм неявно опирався лише на одну з можливих версій соціальної організації – ієрархічну, тоді як соціальна практика показувала, що передумови і результати процесів інтеріоризації у модернізаційних суспільствах все більше знаходяться у вимірі не стільки вертикальних, скільки горизонтальних соціальних зв'язків. Наприклад, тих зв'язків, які отримали назву соціальних мереж і які докладно і досить ґрунтовно аналізує Мануель Кастельс, особливо – на прикладі утворення комунікативних спільнот на основі мережі Інтернет [5].

Таким чином, з точки зору проблем соціальної адаптації, старий і новий інституціоналізм надають соціальним інститутам прямо протилежне функціональне призначення: старі інституціоналісти вбачають у наявних соціальних інститутах позитивний стабілізуючий чинник, а нові – негативний реакційний чинник, при цьому старі інституціоналісти надмірно обережно ставляться до можливості виникнення нових соціальних інституцій, а нові інституціоналісти, якраз навпаки, у соціальному конструюванні нових соціальних інститутів вбачають мало не соціальну панацею. Таким чином для старих інституціоналістів соціальні інститути є передусім чинником успішності і гарантованості інтеріоризації заздалегідь визначених соціальних норм, а для нових інституціоналістів соціальні інститути є чинником соціального розвитку і соціальної творчості, тобто залучення особистостей до інституційної інженерії.

Програмою «нового інституціоналізму» стала праця Марча і Олсена, яка вперше у сконцентрованому вигляді представила громадськості системно нове бачення соціальних інститутів [11]. Новий інституціоналізм наголошував на відносній автономії інституцій, що занадто довго відкидалася як лібералами, так і марксистами, які все виводили з держави. Занадто довірливому приписуванню ефективності існуючих інституцій протиставлялося нове відкриття «символічної політики» як інструменту своєї інституційної інженерії. Тим самим функціонування інституцій полягає не стільки у засвоєнні, скільки у творенні соціальних норм.

Відповідь на проблеми розвитку інституційного аналізу, на нашу думку, знаходиться у сфері організаційного аналізу, адже будь-які інституційні проблеми свою практичну відповідь отримують завжди у вигляді організаційного рішення. Щодо цієї проблеми варто звернути увагу на класичні розробки у сфері організаційної поведінки [4]. Ключем має слугувати розуміння Дагласом Норттом організацій як засобів втілення інституційних цілей [7]. Втім, найбільше напрацювань у сфері організаційного аналізу належить саме теоріям організації управлінських процесів, яка опікується передусім проблемою визначення оптимальної структури управління організацією.

Багатогранність утримання структур управління передбачає безліч принципів їхнього формування. Передусім структура повинна відображати мету і задачі організації, отже, змінюватися разом зі змінами, що відбуваються. Вона повинна відображати функціональний розподіл праці і обсяг повноважень робітників управління; останні визначаються політикою, процедурами, правилами і посадовими інструкціями і поширюються, як правило, у напрямку більш високих рівнів управління. При цьому повноваження керівника будь-якого рівня обмежуються не тільки внутрішніми факторами, але й факторами зовнішнього середовища, рівнем культури та ціннісними орієнтаціями суспільства, прийнятими в ньому традиціями і нормами. Інакше кажучи, структура управління повинна відповідати соціально-культурному середовищу, і при її побудові треба враховувати умови, в яких вона буде функціонувати. Практично це означає, що спроби сліпо копіювати структури управління, які діють успішно в інших організаціях, спрямовані на провал, якщо умови роботи відмінні. Важливого значення набуває також реалізація принципу відповідності між функціями і повноваженнями, з одного боку, і кваліфікацією і рівнем культури – з іншої.

Таким чином, саме організаційний аналіз виводить нас на конкретику управління процесами інтеріоризації соціальних норм шляхом впливу на умови її здійснення. У інституціональному аналізі, взятому ізольовано від організаційного, ця прагматика управління завжди залишається декларативною і дещо віддаленою від теорії. Саме сполучення концептуальних можливостей інституціонального аналізу з процедурними напрацюваннями аналізу організаційного дає найбільш адекватну теоретичну відповідь на потреби дослідження проблем інтеріоризації соціальних норм.

#### Література:

1. Байме К. Політичні теорії сучасності / Клаус фон Байме; [пер. з нім. М. Култаєвої та М. Бойченка]. – К.: Стилос, 2008. – 396 с.
2. Психологія: dtv-Atlas: довідник: пер. с нем. / [Гельмут Бенеш; Худож. Герман фон Заальфельд, Катаріна фон Заальфельд; наук.ред.пер. В.О. Васютинський]. – К.: Знання-Прес, 2007. – 510 с.
3. Вебер М. Про деякі категорії соціології розуміння / М. Вебер; [пер. з нім. Олександр Погорілий] // Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика. – К: Основи, 1998. – С. 104-156.

4. Організаційна поведінка / [Гелріген Д., Слокум Дж. В., Вудмен Р.В., Бренінг Н.С.] – К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2001. – 726 с.
5. Кастельс М. Інтернет галактика. Міркування щодо Інтернету, бізнесу і суспільства / М. Кастельс; [пер. з англ. Ганиш Е.Г., Волкова А.Б.] / Мануель Кастельс. – К.: Ваклер, 2007. – 304 с.
6. Майерс Девід Дж. Соціальна психологія / Девід Дж. Майерс; [пер. с англ. З. Замчук]. – Санкт-Петербург: Питер, 2013. – 800 с.
7. Норт Д. Інституції, інституційна зміна та функціонування економіки / Дуглас Норт; [пер. з англ. А.Н. Нестеренко]. – Київ: Основи, 2000. – 198 с.
8. Парсонс Т. Соціальна структура і особистість / Талкот Парсонс; [пер. з англ. В. Верлоки і В. Кебуладзе]. – К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2011. – 338 с.
9. Lepsius M.R. Modernisierungspolitik als Institutionenbildung / Lepsius M.R. // Interessen, Ideen und Institutionen. – Opladen: Westdeutscher Verlag, 1990. – P. 53-62.
10. Luhmann N. Grundrechte als Institution / N. Luhmann. – Berlin. Duncker&Humblot, 1965. – 215 p.
11. March J.G. Rediscovering Institutions. The Organizational Bases of Politics / J.G. March, P. Olsen. – New York: Free Press, 1989. – 368 p.

#### CITED LITERATURE

1. Bayme K. Political theories at present time / Klaus von Bayme; [transl. from Germ. by M. Kultayeva and M. Boychenko]. – Kyiv: Stylos, 2008. – 396 p. [in Ukrainian].
2. Psychology: dtv-Atlas: manual: transl. from Germ. / H. Benesh; Art. Herman von Zaal'fel'd, Katarina von Zaal'fel'd; Scient. ed. transl. V.O. Vasyutyn's'kyu. – Kyiv: Znannya-Pres, 2007. – 510 p. [in Ukrainian].
3. Veber M. Some categories of Sociology of understanding / Maks Veber; [transl. from Germ. by O. Pohorilyy] // Sociology. Universal historical analyses. Polityka. – K: Osnovy, 1998. – P. 104-156. [in Ukrainian].
4. Orhanizatsiyna povedinka / [D. Helrihen, Dzh. Slokum, R. Vudmen, N. Breninh] – K.: Vyd-vo Solomiyi Pavlychko «Osnovy», 2001. – 726 p. [in Ukrainian].
5. Kastel's M. Internet galaxy. Reflections on Internet, Business and Society; [transl. from Engl. By E. Hanysh, A. Volkova] / Manuel' Kastel's. – Kyiv: Vakler, 2007. – 304 p. [in Ukrainian].
6. Mayers Devid Dzh. Social Psychology / Devid Dzh. Mayers; [transl. from Engl. by Z. Zamchuk]. – Sankt-Peterburg: Piter, 2013. – 800 p. [in Russian].
7. Nort D. Institutions, institutional change and economy functioning / Duhlas Nort; [[transl. from Engl. by A. Nesterenko]. – Kyiv: Osnovy, 2000. – 198 p. [in Ukrainian].
8. Parsons T. Social structure and a personality / Talkot Parsons; [[transl. from Engl. by V. Verloky i V. Kebuladze]. – K.: DUKh I LITERA, 2011. – 338 p. [in Ukrainian].
9. Lepsius M.R. Modernisierungspolitik als Institutionenbildung / Lepsius M.R. // Interessen, Ideen und Institutionen. – Opladen: Westdeutscher Verlag, 1990. – P. 53-62.
10. Luhmann N. Grundrechte als Institution / N. Luhmann. – Berlin. Duncker&Humblot, 1965. – 215 p.
11. March J.G. Rediscovering Institutions. The Organizational Bases of Politics / J.G. March, P. Olsen. – New York: Free Press, 1989. – 368 p.

УДК 378.058(477)

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ПРИВАТНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ КІНЦЯ ХХ - ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

**І.П.ПРОХОР**

*Приватна вища школа суттєво відрізняється за своїм змістом, наповненням та організаційною діяльністю від державної, а складність, багатогранність і міждисциплінарний статус досліджуваної проблеми зумовлюють необхідність її вивчення у методологічній системі координат. Приватна вища школа досліджується в контексті чотирьох рівнів методології: філософської (фундаментальної), загальнонаукової, конкретно-наукової та дисциплінарної. Посадання відповідних принципів (розвитку, діалектичної єдності теорії і практики, об'єктивності, всебічності, єдності історичного і логічного, наступності, міждисциплінарності, термінологічності, детермінізму) та підходів (гуманістичного, комплексного, системного, системно-діяльнісного, історичного, соціокультурного, аксіологічного, акмеологічного) до дослідження приватної вищої школи на сучасному етапі соціально-економічного розвитку країни є важливим при наданні практичних рекомендацій щодо організації освітнього процесу в сучасних приватних навчальних закладах, а також їх організації в цілому. Використання комплексу загальних та конкретних методів забезпечило всебічний аналіз досліджуваної проблеми.*

*Ключові слова: приватна вища школа, гуманітарна парадигма; філософська (фундаментальна), загальнонаукова, конкретно-наукова, дисциплінарна методологія; загальні та конкретні методи дослідження.*

**Постановка проблеми.** Кінець ХХ ст. – початок ХХІ ст. відзначений докорінними змінами в соціально-економічному і політичному житті України. Українське суспільство стало на шлях демократизації та розвитку ринкової економіки, що спричинило інформаційний бум в усіх ланках суспільного життя. На зламі століть суспільство постає перед новими раніше непізнаними завданнями, які може вирішити лише самодостатньо розвинена та освічена особистість. Саме тому актуалізується роль освіти, що виступає рушійною силою в розвитку суспільства і особистості зокрема, засобом вияву та формування її інтелектуального, духовного потенціалу, а вища освіта стає головним генератором соціального розвитку, ресурсом подолання кризових процесів та поліпшення добробуту громадян.

Нова епоха зумовлює потребу розвитку системи освіти до якісно нового рівня у зв'язку із зміною філософсько-освітньої парадигми. Це обумовлює необхідність реформування вищої освіти в Україні та визначає масштабність і радикальність перетворень, що спрямовані на вирішення проблеми: яку саме

освіту повинна здобути людина ХХІ століття, чим вона повинна керуватися, обираючи майбутній фах.

Саме в цей період з'являються та займають своє належне місце в системі вищої освіти приватні вищі навчальні заклади, які сьогодні отримали державне та суспільне визнання. З огляду на зазначене актуальність необхідності здійснення наукових досліджень тенденцій розвитку приватної вищої школи як одного з перспективних напрямів розвитку системи вищої освіти є безперечною. Приватні вищі навчальні заклади в умовах економічних змін виступають повноцінними провайдером освітніх послуг поряд з державними навчальними закладами, надаючи можливість якомога більшій частині української молоді здобути якісну вищу освіту відповідно до власних потреб і можливостей їхнього вибору майбутньої професії.

Проблему розвитку та реформування вищої освіти в контексті зміни філософсько-освітньої парадигми досліджували В. Андрущенко, Б. Братаніч, М. Гавран, Ю. Корсак, А. Карцев, А. Павленко, І. Добрянський (філософський аспект розвитку приватної освіти).

Сьогодні є чимало праць, присвячених приватній вищій школі, окремі аспекти якої висвітлено у кандидатських дисертаціях, монографіях з педагогіки, філософії освіти, історії, нормативного права. Зокрема, Н. Рєзанової, В. Огаренка, В. Астахової. Історичний аспект становлення системи освіти в цілому і приватної, як її складової, висвітлено у дослідженнях сучасних науковців Ю. Агапова, О. Борейка, Л. Березовської, Л. Єршової, О. Костюк, І. Круківської, Н. Сейко. Значну увагу проблемам приватної вищої школи на сучасному етапі розвитку країни приділяють О. Біла, Л. Гриневич, А. Дідич, О. Дікова-Фаворська, Д. Марковський та ін. Соціологічний аспект розвитку приватних вищих навчальних закладів розглянуто у працях О. Шияна, М. Очкасової, О. Бірченко, М. Бірюкова та ін. Однак теоретико-методологічні аспекти дослідження тенденцій розвитку приватної вищої школи України в умовах економічних змін ще недостатньо вивчені.

На думку багатьох сучасних науковців, недостатній методологічний рівень багатьох фундаментальних (теоретичних) наукових досліджень, а нерідко й примітивність методів, літературно-публіцистичний виклад педагогічних праць призвели до того, що багато проблем історії і теорії педагогіки розв'язуються суб'єктивно й без належного наукового обґрунтування. Тому одним із відповідальних етапів дослідницького процесу є визначення теоретико-методологічних основ наукового пошуку та вибір методів його проведення.

**Мета.** Обґрунтування методологічних засад дослідження тенденцій розвитку приватної вищої школи є головним предметом даного дослідження, що з кожним роком стає щораз необхіднішим для загального філософського осмислення змін в освіті.

**Завданнями даної статті є:** обґрунтувати теоретичні та методологічні засади дослідження тенденцій розвитку приватної вищої школи в контексті чотирьох рівнів методології: філософської (фундаментальної), загальнонаукової, конкретно-наукової та дисциплінарної; визначити комплекс загальних та конкретних методів для всебічного аналізу досліджуваної проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** Складність, багатогранність і міждисциплінарний статус визначеного нами завдання, – науково-теоретичне обґрунтування тенденцій розвитку приватної вищої школи України в умовах економічних змін й здійснення на цій основі прогнозування та модернізації такої діяльності в Україні, – вимагає оновлення методики дослідження з урахуванням того, що методика дослідження педагогічних проблем є сукупністю систематизованих прийомів і засобів наукового пошуку в педагогіці, правил і технологій їх застосування, порядку інтерпретації одержаних результатів.

Особливість методологічних принципів полягає у визначенні вихідних наукових позицій, загальних для всіх галузей знання, які виступають теорією наукового пізнання у конкретній галузі науки. Для визначення місця методології педагогічної науки в загальній системі методологічного знання розрізняють кілька рівнів методології:

- філософська (фундаментальна) методологія (охоплює філософські основи дослідження, загальнонаукові положення і виражає світоглядну інтерпретацію результатів наукової діяльності, норм і методів наукового мислення у відображенні картини світу);
- загальнонаукова методологія (системний підхід, синергетичний підхід, діяльнісний підхід, характеристика різних типів наукових досліджень);
- конкретно-наукова методологія (сукупність методів, принципів дослідження і процедур, які застосовуються саме в педагогіці);
- дисциплінарна методологія (сукупність методів, форм, принципів дослідження, які використовують у певному розділі науки).

Окрім того, деякі науковці виділяють також п'ятий рівень, який утворюється методикою і технікою дослідження. [2, с. 70-71].

Розглянемо зазначені вище принципи та підходи більш детально в контексті досліджуваного педагогічного явища.

Для аналізу історико-педагогічного пошуку важливого значення набувають базові положення дослідження, сутність яких полягає в діалектичній єдності і протилежності суб'єкта і об'єкта діяльності,

соціального та індивідуального. Тому в ході дослідження окресленої проблеми доцільно використати *філософську методологію*, яка реалізує особливості сучасного наукового розвитку, а саме – осмислення і об'єднання в комплексних системах різних людинознавчих наук, засад і методів дослідження людини. Про важливість філософських знань свідчать дослідження Б. Ананьєва, Г. Костюка, О. Леонтєва, В. Мясіцева, С. Рубінштейна та інших науковців.

На сучасному етапі реформування вищої школи, зокрема приватної, потребує визначення нової освітньої парадигми, розробки філософських засад. На думку І. Добрянського, головною гносеологічною проблемою, яку розв'язує сьгодні філософія освіти, є розробка практичних механізмів інтеграції філософських та педагогічних знань в галузі освіти, а центральною проблемою – проблема людського виміру освітньої системи та освітньої діяльності [4, с. 29]. Слід врахувати і той факт, що в умовах становлення інформаційного суспільства змінилася парадигма вищої освіти. Н. Дем'яненко трактує педагогічну парадигму як «сукупність теоретичних і методологічних підходів, що визначають систему освіти, втілювану в науці й практиці на конкретному історичному етапі» [3, с. 256]. Отже, парадигма є моделлю певної освітньої системи.

Від початку 1990-х років відбувається перехід до гуманітарної парадигми, що супроводжується посиленням тенденції університетизації освіти, запровадженням багатоступеневої моделі підготовки фахівців, визначенням університетів основними осередками формування висококваліфікованих кадрів на основі інтеграції високого рівня фундаментальної, спеціальної та психолого-педагогічної підготовки, гуманізації та гуманітаризації змісту навчання, спрямованого на задоволення інтересів особистості [3, с. 263].

З гуманізацією навчально-виховного процесу пов'язана також потреба студентської молоді у зацікавленості в об'єктивному оцінюванні їхньої праці, подоланні вічного страху перед негативною оцінкою [5, с. 16]. Саме гуманістичні принципи стали основою діяльності приватних вищих навчальних закладів, які функціонують на визнанні самоцінності людини, її неповторності та індивідуальності.

В новому Законі України «Про вищу освіту» (2014) закладено головні параметри нової парадигми вищої освіти, в основі яких визначено пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей, рівність умов кожної людини для повної реалізації її конституційних прав у доступі до вищої освіти, наступності процесу її здобуття, відкритості формування структури і обсягу освітньої та професійної підготовки фахівців та сприяння здійсненню державно-приватного партнерства у сфері вищої освіти.

Використання в ході дослідження розвитку приватної вищої школи *діалектичного підходу*, в основу якого покладено зв'язок теорії і практики, принципи пізнання реального світу, детермінованості вищ, взаємодії зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного і суб'єктивного тощо, дає змогу обґрунтувати причинно-наслідкові зв'язки, процеси диференціації та інтеграції, постійну суперечність між сутністю і явищем, змістом і формою, об'єктивність в оцінюванні дійсності.

Методологічну роль у процесі дослідження становлення та розвитку приватної вищої школи на всіх рівнях виконують основні закони і парні категорії діалектики. Закон єдності і боротьби протилежностей показує внутрішнє джерело розвитку системи приватної вищої школи: єдність і боротьбу державної та приватної вищої школи, тенденцій розвитку. Закон переходу кількісних змін у якісні розкриває спосіб еволюції і динаміки процесу розвитку приватної вищої школи, орієнтує на пошук закономірностей, яким він підкоряється, визначає якісні й кількісні зміни, які відбуваються при цьому, виявляє зв'язки між ними. Закон заперечення заперечення дає можливість прогнозувати напрям розвитку системи приватної вищої школи.

Усе безупинно розвивається і змінюється не тільки від простого до складного, нижчого до вищого, але й навпаки [2, с. 79]. Відповідно до зазначеного, процес розвитку приватної вищої школи розглядається в постійній зміні, русі, в постійному розв'язанні суперечностей під впливом системи внутрішніх і зовнішніх детермінант. *Принцип розвитку* використовується при виявленні тенденцій розвитку приватної вищої школи у її еволюції – поступовому, тривалому, безупинному розвитку від одних форм до інших, частіше від простих до більш складних. Прикладом еволюції форм організації навчального процесу, методів та засобів навчання може виступати ПВНЗ «Європейський університет» у м. Києві, який починав свою діяльність з організації курсової підготовки з бухгалтерського обліку, основ підприємницької діяльності, психологічних тренінгів, видавничої діяльності, бізнес-планування на початку 90-х років минулого століття, перетворившись в унікальний освітній комплекс з єдиною концепцією навчально-виховного процесу. На сьогодні у структурі університету працюють дитяча школа-садок «Євроленд», Гімназія «Євроленд», Бізнес-коледж, Науково-навчальний інститут права та безпеки підприємництва, Науково-дослідний інститут системних досліджень стабілізації і розвитку економіки та факультети: економіки і менеджменту, інформаційних систем і технологій, юридичний, безпеки підприємництва, практичного підприємства і професійної адаптації, Міжнародний освітньо-підготовчий центр для іноземних студентів та аспірантура для підготовки спеціалістів вищої кваліфікації.

Знання закономірностей становлення і розвитку приватної вищої школи допомагає більш глибоко зрозуміти зміст актуальних перетворень та дати більш точний і довгостроковий прогноз

можливих перспектив її подальшого розвитку. У процесі наукового пізнання **принцип діалектичної єдності теорії і практики** розкриває діалектику руху нашого знання до істини й визначальну роль практики у процесі пізнання.

З метою забезпечення результативного дослідження проблем розвитку приватної вищої школи, тенденцій розвитку в умовах економічних змін вважаємо доцільним і обґрунтованим використання принципів, сформульованих на рівні *загальнонаукової методології*.

Основоположним принципом наукового дослідження є методологічний **принцип об'єктивності**, який виражається у всебічному врахуванні факторів, які зумовлюють зміни у процесі становлення та розвитку приватної вищої школи; умов, в яких вона розвивається; адекватності дослідницьких підходів і засобів, які дають можливість одержати справжнє знання про соціально-економічні та організаційно-педагогічні передумови виникнення, напрями організаційної, педагогічної діяльності приватних вищих навчальних закладів України в умовах економічних змін в зазначений історичний період; передбачають виключення суб'єктивізму, однобічності і упередженості в підборі і оцінці фактів [2, с. 73].

Необхідність використання методологічного **принципу всебічності** вивчення тенденцій розвитку приватної вищої школи зумовлено складністю, динамічністю розвитку приватних вищих навчальних закладів, що нерозривно пов'язаний з історичними факторами, соціально-економічними та організаційно-педагогічними передумовами. Зазначений принцип передбачає **комплексний підхід** до дослідження тенденцій розвитку приватної вищої школи України в умовах економічних змін окресленого історичного періоду, що вимагає встановлення всіх взаємозв'язків зазначеного процесу, врахування всіх зовнішніх впливів, усунення всіх випадкових факторів; використання в процесі дослідження різноманітних методів у їх різних поєднаннях [2, с. 74].

Враховуючи специфіку досліджуваної проблеми, акцент у нашому дослідженні поставлений на історико-педагогічний аспект дослідницького підходу, що базується на **принципі єдності історичного і логічного**. З даного принципу випливає вимога врахування нагромадженого досвіду, традицій, наукових досягнень минулого, а також **принцип наступності**, що вимагає максимально повного знання попереднього наукового доробку з проблеми дослідження становлення та розвитку приватної вищої школи на теренах України, різних форм прояву приватизації освітніх послуг, джерел фінансування вищої школи.

**Принцип міждисциплінарності** орієнтує дослідника на максимально широке використання усіх супутніх наук (історії, економіки, соціології, філософії), що вивчають тією чи іншою мірою окремі аспекти процесу розвитку приватної вищої школи України у зазначений період.

З огляду на надмірне скорочення державною обсягів фінансування освіти, поступового зміщення з відповідальності інституцій на відповідальності самих студентів, посилення індивідуальної здатності останніх сплачувати за освітні послуги визначило шляхи виникнення й поширення приватного сектору в освіті. В цьому випадку приватна вища школа не тільки задовольняє потреби суспільства в професійній освіті, але й реалізує право на освіту своїх громадян усіх верств населення у відповідності з їх особистими потребами, інтересами та фінансовими можливостями без витрат з боку держави [8, с. 28], створює умови для впровадження нових педагогічних технологій, пошуку нових способів надання освітніх послуг (дистанційна освіта, комп'ютерні навчальні програми, використання мережі Інтернет-технологій і т.п.), що залежать, зокрема, від інтересів замовників – студентів. Окрім того, використання таких нових технологій навчання дозволило наблизити місце навчання до місця проживання замовника освітньої послуги на початковому етапі становлення приватної вищої школи. Така тенденція актуалізувалася внаслідок скорочення обсягів підготовки за вечірньою та заочною формами навчання у державній вищій школі. Зазначимо, що програми перепідготовки більшості новостворених приватних вищих навчальних закладів забезпечували якісну другу вищу освіту з урахуванням високої мотивації слухачів та потреб ринку праці.

Багатогранність сторін, елементів, відношень, внутрішніх і зовнішніх факторів процесу становлення і розвитку приватної вищої школи визначає необхідність його системного вивчення. У зв'язку з цим ґрунтовного значення набуває застосування **системного підходу**, розробка якого здійснювалася в роботах І. Блауберга, В. Кузьміна, І. Фролова, Е. Юдіна. Системний аналіз досліджуваної проблеми дає можливість описати її як організовану цілісність, визначити місце та роль кожного з її елементів в системі, виявити відношення між закономірностями. Процес розвитку приватної вищої школи визначається багатьма причинами, факторами й умовами, тому необхідно знайти стабілізуючі детермінації, які б забезпечували стійкість та відносну автономність системи, що розвивається.

Дослідження напрямів різнобічної організаційної, культурницько-педагогічної діяльності приватних вищих навчальних закладів потребує використання **системно-діяльнісного підходу**, що вказує на певний компонентний склад людської діяльності. Серед найсуттєвіших її компонентів: потреба – суб'єкт – об'єкт – процеси – умови – результат. Це створює можливість комплексно дослідити таку сферу людської діяльності як приватна освіта.

Дослідження тенденцій розвитку приватної вищої школи України потребує використання

**аксіологічного підходу**, що полягає в орієнтації приватної вищої школи на формування в особистості системи, перш за все, загальнолюдських (громадянських) норм і цінностей – у її ставленні до світу, до своєї діяльності, до самої себе.

Будь-яке теоретичне дослідження потребує описування, аналізу та уточнення понятійного апарату конкретної галузі науки, тобто термінів і понять, що їх позначають. **Термінологічний принцип** передбачає вивчення історії термінів «приватна освіта», «приватна вища школа», «приватний вищий навчальний заклад», «вищий навчальний заклад недержавної форми власності» і позначуваних ними понять, розробку або уточнення змісту та обсягу понять «приватизація освітніх послуг», встановлення взаємозв'язку і субординації понять, їх місця в понятійному апараті теорії, на базі якої базується дослідження.

Розв'язання поставлених у дослідженні завдань передбачає використання комплексу методів конкретно-наукової методології, що включає:

а) загальні методи:

- *аналіз, синтез, узагальнення та історико-педагогічну інтерпретацію наукової інформації*, що міститься у різних джерелах і дає можливість перейти від уявлення про структуру об'єкта до уявлення про його організацію;

- *порівняльно-історичний метод*, що дозволяє порівнювати і співставляти історико-педагогічні факти, виявляти в них загальне, особливе й одиничне;

- *історико-типологічний метод*, що допомагає класифікувати явища, які досліджуються, використовуючи перехід від емпіричної класифікації до теоретично-обґрунтованої системи типології;

- *історико-структурний метод*, що забезпечив розгляд теорії та практики приватної вищої школи України з визначенням її системостворювальних компонентів;

- *ретроспективний метод*, що дозволяє розглядати розвиток історико-педагогічних процесів, рухаючись від більш пізніх до більш ранніх;

- *конструктивно-генетичний метод*, що дозволяє розглядати розвиток історико-педагогічних процесів у напрямі руху від ранніх її проявів до більш пізніх, розподілити процес розвитку приватної вищої школи України на етапи, встановити науково-обґрунтовану періодизацію;

- *порівняльно-зіставний метод*, що дозволив порівнювати й зіставляти соціально-педагогічні явища, події, відомості, факти і погляди, виявити в них подібне й відмінне;

- *статистичний метод* обробки архівних і аналітичних матеріалів;

б) конкретні методи:

- *проблемно-цільовий аналіз* законодавчих актів, матеріалів періодичної преси, історико-педагогічної літератури, документів з вітчизняної освіти і архівних матеріалів з метою з'ясування етапів розвитку приватної вищої школи України, визначення тенденцій її розвитку;

- *систематизація й класифікація* історико-педагогічного досвіду діяльності приватної вищої школи;

- *узагальнення фактів, теоретичних ідей приватизації в галузі освіти періоду, що досліджується*;

- *метод історичної актуалізації проблеми*, що зосереджує увагу на тих подіях і явищах минулого, які мають особливу наукову і практичну цінність для сучасності.

**Висновки.** Звичайно, процес становлення приватної вищої школи відбувався не безболісно, супроводжуючись гострою полемікою в засобах масової інформації і педагогічній літературі щодо доцільності їх створення, здатності готувати кваліфікованих фахівців. Однак, зважаючи на те, що цими навчальними закладами було враховано у своїй діяльності головні засади нової гуманітарної освітньої парадигми, вони не тільки змогли пережити нелегкі часи становлення, а й самоутвердитися, самовизначитися та отримати визнання держави й суспільства.

Визнаючи пріоритетність і самодостатність суб'єкта навчання, саме приватна вища школа стала однією з провідних ланок в реалізації методологічно-концептуального рівня нової гуманітарної парадигми освіти. Адже лише такий підхід дасть можливість витримати жорстку конкуренцію з боку державної вищої школи, яка за своїми плечима має багаторічний досвід і практику, однак не в змозі продемонструвати мобільність у підготовці фахівців з нових спеціальностей, що зумовлено сучасним ринком праці та переходом до нової гуманітарної освітньої парадигми, оскільки її становлення й розвиток відбувалися в тоталітарному, а не в демократичному та інформаційному суспільстві.

Таким чином, кожен із виділених рівнів методологічного знання, застосованих у дослідженні, виконує свої особливі, властиві лише йому функції у науковому пізнанні приватної вищої школи як педагогічного феномену. Вважаємо, що використання розглянутих методологічних принципів та підходів, які можуть функціонувати як окремо, так і в сукупності один з одним, забезпечить всебічний аналіз досліджуваної проблеми.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку, 1991 – 2006 рр.: наук.-допом. бібліогр. покажч. / АПН України. ДНІБ України ім. В. О. Сухомлинського; [упоряд.: Л. О. Пономаренко, І. П. Моїсеєва, Л. І. Ніколюк, О. С. Микитенко; наук. ред. П. І. Рогова; наук. консультант Б.

1. Корольов; бібліогр. ред. Л. О. Пономаренко]. – К., 2008. – 487 с. – С. 16
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2008. – 278 с.
3. Дем'яненко Н. М. Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза і еволюція / Н. М. Дем'яненко // Філософія освіти. – 2006. – № 2(4). – С. 256-265.
4. Добрянський І. Приватна вища освіта: філософсько-практичний аспект / І. Добрянський // Рідна шк. – 2004. – № 11. – С. 28-30.
5. Зязюн І. А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти : результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць. – 2003. – № 2 – С. 15-29.
6. Лузан П. Г. Основи науково-педагогічних досліджень: навч. посіб. / П. Г. Лузан, І. В. Сопівник, С. В. Виговська; Каб. Міністрів України, Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. - К. : [НАКККіМ], 2010. - 270 с.
7. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія / [авт. кол. : Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін.]; за заг. ред. В. С. Курило, Є. М. Хрикова; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ: Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 248 с.
8. Сидоренко О. Л. Приватна вища освіта: шляхи України у світовому вимірі / О. Л. Сидоренко. – Х.: Основа, 2000. – 256 с.
9. Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: європейський вимір / [авт. кол.: В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, І. Надольний та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 220 с.

#### References:

1. Higher Education of Ukraine under condition of society transformation: state, problems, trends of development, 1991 - 2006.: scientific-Assisted. Refs. Index. / APS of Ukraine. PSPL of Ukraine named by V.O. Sukhomlynsky; [compilers: L. O. Ponomarenko, I. P. Moiseieva, L. I. Nikoliuk, O. S. Mykytenko; scient. eds.: P. I. Rogova; Scient. consultant V. I. Korolev; refs. eds. L. A Ponomarenko]. – K., 2008. – 487 p.
2. Goncharenko S. U. Pedagogical Research: Methodological tips for the newly scientists. / S. U. Goncharenko. - Vinnytsia: POPh "Vinnytsia", 2008. – 278 p.
3. Demianenko N. M. Pedagogical paradigm of higher school of Ukraine: genesis and evolution / N. M Demianenko // Philosophy of Education. – 2006. – № 2 (4). - P. 256-265.
4. Dobrianskyi I. Private higher education: philosophical and practical aspects / I. Dobrianskyi // Ridna shk. – 2004. – № 11. - P. 28-30.
5. Ziazun I. A. Educational paradigm - the type of cultural-historical thinking and creative action of education fellows / I. A Ziazun // Pedagogy and psychology of vocational education: research results and prospects: Coll. scient. stories. – 2003. – № 2 - P. 15-29.
6. Luzan P. G. Basis of scientific and educational research: [teach. guidances.] / P.G Luzan, I.V. Sopivnyk, S.V. Vygovska; cab. of Ministers of Ukraine, Nat. Univ. of Life and Environmental Sciences of Ukraine. – K.: [NAMPCA], 2010. - 270 p.
7. Methodological principles of pedagogical research: monograph / [group of auth.: Ye. M. Khrykov, O. V. Adamenko, V. S. Kurylo, etc.]; ed. by V. S. Kurylo, Ye. M. Khrykov; Public inst. "Lugan. Nat. Univ. named by Taras Shevchenko" - Kiev: Publ.h Public inst. "LNU named by Taras Shevchenko", 2013. - 248 p.
8. Sydorenko O.L. Private Higher Education: ukraine's course in the global dimension / O. L. Sydorenko. - Kh.: Osnova, 2000. - 256 p.
9. Philosophical and methodological principles of improving the quality of higher education in Ukraine: the European dimension / [auth. count. : V. Andruschenko (director), M. Bojchenko, L. Gorbunov, I. Nadolnyi et al.]. - K.: Educational thought, 2012. - 220 p.

УДК. 378.046

## ІННОВАЦІЙНА СИСТЕМА САМОРОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА УНІВЕРСИТЕТУ

**Н.Ю. ТИТАРЕНКО**

*У статті розглянуто особливості професійної діяльності викладача університету; здійснено аналіз саморозвитку залежно від виду його діяльності; запропоновано схему системи саморозвитку викладача університету, в основі організації та ефективного функціонування якої знаходиться інноваційна діяльність.*

*Ключові слова: університет, викладач, саморозвиток, професійна діяльність, педагогічна діяльність, наукова діяльність, інновації.*

**Постановка проблеми.** Ефективне розв'язання проблем якості освіти фахівців в університеті значною мірою залежить від викладачів, їхнього науково-творчого потенціалу, рівня загальної культури, педагогічної майстерності тощо. Відповідно до Закону України "Про вищу освіту" [2], на викладача університету (далі – викладача) покладаються обов'язки:

1. Постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність і наукову кваліфікацію (для науково-педагогічних працівників).

2. Забезпечувати високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання дисциплін у всьому обсязі освітньої програми відповідної спеціальності.

3. Додержуватись норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, прищеплювати їм любов до України. Виховувати їх у душі українського патріотизму й поваги до Конституції України.

4. Додержуватись законів України, статуту та правил внутрішнього розпорядку вищого навчального закладу.

Важливим чинником підвищення якості освіти в університеті є орієнтація викладача університету на саморозвиток. В останні роки все більш стає зрозумілим, що якість вищої освіти знаходиться в прямій залежності не тільки від рівня підготовки (навченості) викладача у вищому педагогічному навчальному закладі (ВПНЗ), а і від його уміння та навичок самостійного отримання знань, володіння навичками самоосвіти, та самовиховання. Які, в свою чергу, є елементами та, водночас, напрямками процесу саморозвитку особистості.

Формування цілей щодо досягнення успіху викладача в професійній галузі, проблема формування його професійного саморозвитку в останні роки набуває теоретичної і практичної значущості. Професійна діяльність викладача університету завжди привертала увагу науковців відомих учених, педагогів та психологів [В. П. Андрущенко, О. С. Анісімов, В. М. Галузинський, Ю. К. Бабанський, І. Д. Бех, Н.Т. Більдер, А. М. Богуш, О. І. Виговська, В.М. Гнатюк, І. А. Зязюн, М. Б. Свтух, Н. В. Кічук, Л.В. Кондрашова, В. Г. Кремень, В. П. Кравець, Н. В. Кузьміна, В. Г. Маралов, Є. С. Михайлова, М. М. Нечаєв, О. М. Пехота, О. Я. Савченко, С.О.Сисоєва, А. В. Скрипченко, В. І. Слободчиков, О. В. Сухомлинська, Р. І. Хмелюк, М. М. Фіцула, І. Т. Уебб та ін.]. Однак, недостатній рівень розробленості концептуального і прикладного аспектів проблеми саморозвитку викладачів у межах теорії і методики професійної освіти викладачів університету зумовили належне висвітлення специфіки цього поняття.

**Мета та завдання.** Враховуючи сучасний динамічний розвиток науки та техніки, інформатизації освіти та виробництва вбачається необхідним визначити сутність саморозвитку викладача університету, основні напрямки та місце його в професійній діяльності. Актуальність роботи зумовлена потребами вищої школи, спрямованої на підготовку нового покоління викладачів університету з високим рівнем здібностей професійного саморозвитку. Найперше, зазначене вказує на необхідність оновлення цілей і змісту системи навчання викладачів університету у ВПНЗ, відбір відповідних форм, методів і засобів її організації, а також принципову перебудову структури професійної діяльності викладачів сучасної вищої школи.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна діяльність викладача університету характеризується високою складністю своєї організації, що містить складники, які розрізняються між собою за змістом, формою, прийомами здійснення та функціональної спрямованості. Як єдине утворення вони спрямовані на досягнення головної цілі – надання знань, та формування умінь і навичок, підготовку та соціалізацію майбутніх фахівців. Узагальнюючи складники професійної діяльності викладача університету можна розподілити за різноманітним аспектів їх прояву, а саме: навчальний, виховний (навчально-виховний – педагогічний), управлінський (організаторський), методичний, науковий, інноваційний тощо.

Дана діяльність передбачає виконання викладачем багатьох фахових функцій на високому професійному рівні, який відповідає рівню розвитку суспільства. Окрім фахових (предметних) знань, викладач повинен генерувати орієнтацію на загальнолюдські цінності, поглиблювати власні пізнавальні інтереси і широкі потреби; удосконалювати гнучкість, глибину, критичність і самостійність мислення тощо. Також він повинен бути дисциплінованим і доброзичливим у співпраці зі студентами та колегами; характеризуватися відповідальністю та ініціативністю.

На підставі наукових праць, присвячених дослідженню особливостей розвитку та діяльності вищої школи України, проблемам підготовки викладачів [В. П. Андрущенко, О. С. Анісімов, І. Д. Бех, А.М. Богуш., І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. П. Кравець, Н. В. Кузьміна, В. Г. Маралов, М. М. Нечаєв, О. М. Пехота, О. Я. Савченко, В. І. Слободчиков, О. В. Сухомлинська, Р. І. Хмелюк], встановлено низку помітних тенденцій, які суттєво впливають на професійну діяльність викладача університету. До них можна віднести:

- приєднання України до Болонського процесу (2005р.), яке викликає внесення відповідних змін у національну систему освіти та приєднання до роботи над визначенням пріоритетів у процесі створення єдиного європейського простору вищої освіти;
- формування загальноєвропейської системи вищої освіти;
- адаптація вітчизняної вищої школи до інтеграції в єдиний європейський простір вищої освіти: інтеграція у вітчизняну освіту європейських тенденцій;
- реструктуризація вищої школи України: зміна статусу університетів, зміна форм власності;



- зміна структури науково-педагогічних кадрів: перевищення в середовищі науково-педагогічних кадрів педагогів старшого віку, відтік кадрів з науки, вторинна зайнятість на ринку праці (сумісництво);
- фемінізація науки і освіти, зміна соціально-професійного статусу науково-педагогічних кадрів: деяке зниження престижності науково-педагогічної праці, статусна неузгодженість науково-педагогічних кадрів;
- зміна вимог до професійної діяльності викладача університету, сформованих впливом інформатизації суспільства, освіти та вищої школи зокрема;
- впровадження інноваційних методик і технологій навчання у професійну діяльність викладача університету;
- формування потреби в знаннях іноземних мов та інформаційних технологій (ІТ);
- здійснення акценту на формування іншомовної компетентності, професійної мобільності, професійної комунікативності.

Під впливом зазначених тенденцій професійна діяльність викладача університету набуває нових атрибутів та якостей, до неї пред'являються нові вимоги, пов'язані, зокрема, з необхідним рівнем інформаційно-технологічної компетентності [1], рівнем готовності до використання ІТ [3], соціальної мобільності [4], нових професійних компетентностей [7]. Також належні зміни повинні знайти своє відображення у світогляді і системі цінностей, стратегії та практиці професійної діяльності викладача, які мають відповідно змінюватися. Нині стає цілком очевидним те, що сучасний викладач стає організатором процесу створення і передавання знань.

На підставі вивчення професійної діяльності викладача університету визначено низку її особливостей. До яких вчені [Ю. К. Бабанський, В. М. Галузинський, М. Б. Євтух, А. В. Скрипченко, Н. В. Кузьміна, М. М. Фіцула та ін.] відносять:

- різноманітність характеру, що включає, крім педагогічної, науково-дослідницький напрям, який вимагає наявності спеціальних особистих здібностей;
- переважання комунікативної складової;
- специфічність засобів діяльності (знання, вміння, навички, рівень загальної культури, внутрішній світогляд, індивідуальний стиль викладання тощо);
- виразні критерії професійної відповідності (наявність вчених ступенів і звань, наукових нагород, число опублікованих робіт в реферованих виданнях тощо);
- виразні критерії ефективності (виконання навчального навантаження, методична та організаційно-педагогічна робота, організація та участь у конференціях, семінарах тощо);
- специфічність результату педагогічної діяльності (реалізація в студентах – майбутніх фахівцях, детермінація в часі, проблемність у вимірності та порівнюванні).

Враховуючи, як зазначено вище, те, що професійна діяльність викладача університету може розподілятися за різноманітним аспектів їх прояву, а саме: навчально-виховна (педагогічна), управлінська, методична, наукова, інноваційна спостерігається, що професійна діяльність викладача відповідно і реалізується в кількох напрямках: педагогічному, організаторському, методичному, науковому та інноваційному. Найчастіше вони не утворюють цілісної педагогічної системи: в результаті співтовариство викладачів виявляється розділеним на "викладачів-науковців" і "викладачів-практиків" (трансляторів знань), які виконують вузько спрямовані функції. Ґрунтуючись на результатах вивчення та детального дослідження всіх напрямів професійної діяльності викладача університету ми дійшли висновку, що виявлені аспекти професійної діяльності викладача можуть відображати відображають основні напрями його професійного саморозвитку, які, в подальшому можуть утворювати цілісну динамічну систему, яку можна поіменувати системою саморозвитку.

Відомо, що саморозвитком є процес всебічного розвитку особистості через самостійне отримання знань, застосування їх на практиці, індивідуальний творчий та креативний підхід виконання завдань та розв'язування проблем без обов'язкового зовнішнього впливу. Саморозвитком викладача університету в професійній діяльності, на підставі визначень дослідників [6; 7] це процес інтеграції зовнішніх та внутрішніх факторів впливу: професійної підготовки та внутрішнього особистісного руху. Зовнішні чинники утворюють зміст, форми, методи, прийоми і засоби саморозвитку; внутрішні – забезпечують індивідуальні якості і особистісний підхід реалізації саморозвитку викладача вузу в професійній діяльності (рис.1).

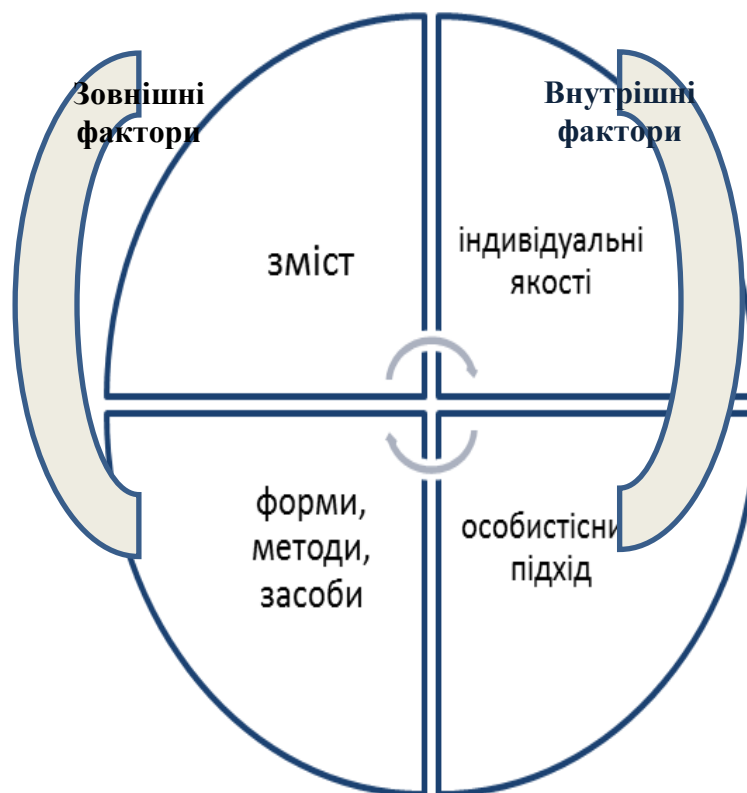


Рис.1. Фактори впливу на саморозвиток викладача університету

Результатом саморозвитку викладача має бути покращання його професійних та особистісних якостей в процесі різних видів його цілеспрямованої діяльності – навчально-виховної, управлінської, методичної, наукової, інноваційної. Підґрунтям саморозвитку слугує використання суспільного та соціального досвіду і досягнень науки, техніки та культури, втілених в реаліях, які впроваджуються в процес того чи іншого виду діяльності викладача університету. Проте, із зазначеного слідує, що протікання саморозвитку і його результати знаходяться в прямій залежності від:

- характеру і глибини втілення зазначеного досвіду в професійну діяльність викладача;
- здатністю особистості навчатися та якості його підготовки.

Розглянемо особливості саморозвитку викладача університету в площині методичної діяльності.

По-перше він спрямовується на методичний супровід професійної діяльності викладачів, на управління системою неперервного підвищення їх кваліфікації, ініціювання творчості та освоєння сучасних технологій навчання; пошук та відбір дидактичного та методичного забезпечення змісту навчання.

По-друге, він обумовлюється активізацією особистості і творчої діяльності викладача.

Саморозвиток викладача в процесі методичної діяльності найбільшою мірою відбувається в процесі обміну досвідом з колегами: під час науково-методичних конференцій, науково-практичних семінарів, круглих столів. В останні роки багато уваги приділяється проведенню таких заходів на відстані – за використання Інтернет-ресурсів, де вони отримали назву "Веб-конференції" "Вебінари" тощо. Участь викладачів університетів на таких форумах сприяє розв'язуванню проблем, пов'язаних із:

- впровадженням в навчальний процес інноваційних освітніх технологій;
- використанням активних методів, вирішення педагогічних задач і розв'язання педагогічних ситуацій;
- застосуванням ІТ у навчальному процесі.

Активний саморозвиток також відслідковується у процесі обговоренні лекцій та інших навчальних занять колег; під час апробації нових і модернізації раніше розроблених і використовуваних лабораторних робіт; в організації роботи навчально-методичних семінарів для молодосвідчених та молодих викладачів та ін.

Отже, як проглядається, саморозвиток викладача університету в методичній діяльності пов'язаний з освоєнням і адаптацією методичних нововведень, їх впровадженням і узагальненням: шляхів, підходів, ідей, розробок, проектів тощо.

Розглянемо особливості саморозвитку викладача університету в площині наукової діяльності. Наукова діяльність – це інтелектуальна діяльність, спрямована на одержання і застосування нових знань, необхідних для вирішення технологічних, інженерних, економічних, соціальних, гуманітарних та інших проблем.

Враховуючи специфіку наукової діяльності викладача університету, з'ясовано, що його саморозвиток в науковій діяльності ґрунтується на [4; 5; 7]:

- тенденціях сучасної науки до інтеграції та диференціації, до посилення її ролі в суспільстві;
- пріоритетності, в останні роки, наукової спрямованості професійної діяльності викладача;
- прогресі наукової творчості викладача, яка спрямована на підготовку молодих науковців;
- конструктивних і знанневих компонентах в структурі наукової діяльності викладача
- на евристичному мисленні;
- професіоналізмі викладача в галузі наукових досліджень;
- проектувальній діяльності викладачів, яка спрямована на організацію не тільки своєї наукової роботи, а й наукової діяльності студентів та аспірантів.

Розглядаючи особливості саморозвитку викладача університету в площині інноваційної діяльності, слід зазначити, що в його основі знаходиться процес створення, розповсюдження, впровадження та використання нововведень – нових засобів, методів, технологій, форм навчання з метою задоволення педагогічної потреби. Саморозвиток викладача в процесі інноваційної діяльності розуміється нами як діяльність по перетворенню результатів наукової діяльності в інновації, яка спрямована на їх ефективне упровадження (організаційна діяльність) у навчальний процес університету та використання в навчально-виховній діяльності викладача за, заздалегідь, продуманою доцільністю (методична діяльність). Тобто, інноваційну діяльність можна вважати продовженням педагогічного, організаційного, методичного та наукового видів діяльності, які знаходяться, за нашими дослідженнями, в єдиному науково-методичному інноваційному ряді.

Помітні динамічні зміни навчального середовища вищих закладів освіти України вимагають неперервного підвищення та розвитку професіоналізму діяльності та особистісних якостей викладачів університетів, формування їх нових креативних якостей, а також здатностей до сприймання гуманістичних ціннісних орієнтацій у галузі особистої професійної діяльності. На підставі та з урахуванням зазначеного вбачається можливою побудова інноваційної системи формування саморозвитку викладачів університету, основою якої є інноваційна діяльність викладача (рис.2).

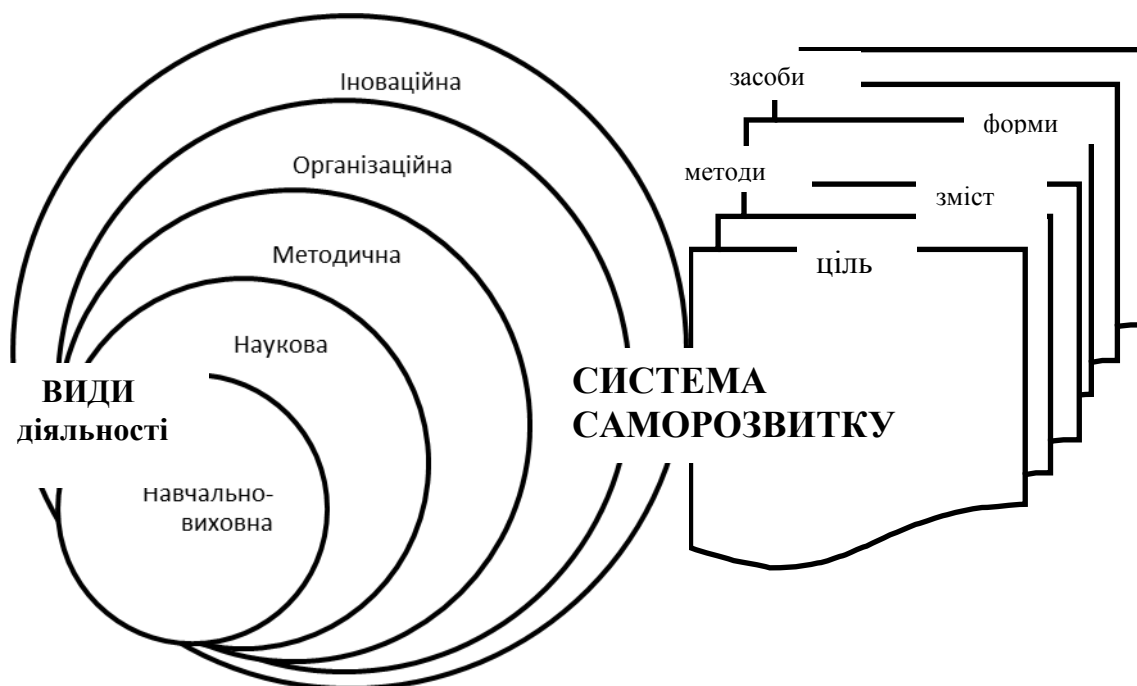


Рис.2. Схематичне відтворення інноваційної системи саморозвитку викладача університету

Відзначимо, що інноваційна система саморозвитку викладача університету за низкою ознак може бути віднесена до категорії складних систем, яким притаманні такі найважливіші атрибути як ціль, зміст, методи, засоби та форми розвитку. Крім того, враховуючи основні види діяльності викладача університету та їх особливості, можна стверджувати, що передбачуваній системі мають бути властиві адаптивність, динамізм, мобільність спрямованість на майбутнє, прогностичність тощо.

**Висновок.** Структура професійної діяльності викладача університету, найвищий рівень реалізації якої в умовах динамічного розвитку суспільства науковцями вбачається в їх здатності неперервного професійного саморозвитку.

Вивчення особливостей діяльності викладачів університету, програм та систем підвищення їх кваліфікації засвідчує, що традиційні підходи, здебільшого, формують здатність до стихійного професійного саморозвитку, яка виявляється під час вирішення вузько ситуативних педагогічних задач у професійній діяльності. Установлено, що інноваційна діяльність викладача включає низку компонентів, які вимагають від нього певних професійних знань, методичних умінь і організаційних навичок, пошуку наукових підходів, що сприяють ефективному формуванню саморозвитку. Зазначене стане підґрунтям для подальшого розроблення системи саморозвитку викладача університету за авторським схематичним відображенням.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гуржій А. М. Формування готовності майбутніх учителів-гуманітаріїв до використання інформаційних технологій у професійній діяльності / Л. А. Карташова, А. М. Гуржій // Інноваційність у науці і освіті : наукове видання до ювілею професора, доктора хабілітованого Франтішека Шльосека / [В. Кремень (голова редкол.), С. Куніковські (заст. голови), Н. Ничкало (заст. голови)]; упоряд.: Н. Ничкало; І. Савченко : Хмельницький національний університет. – К. : Богданова А.М., 2013. – С. 254-264.
2. Закон України "Про вищу освіту" [Електронний ресурс] // Із сайту Osvita.ua-Законодавство-Законоди-Про вищу освіту. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/law/2235/>
3. IT-готовність вчителів іноземних мов: методологія, теорія, технології: навч. посіб. / Л. А. Карташова, А. М. Гуржій, В. В. Лапінський. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 233с.
4. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
5. Ортинський В. Л. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В. Л. Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
6. Педагогический терминологический словарь [Электронный ресурс] // Из сайта "Академик". – Режим доступа : [http://pedagogical\\_dictionary.academic.ru](http://pedagogical_dictionary.academic.ru)
7. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / М. М. Фіцула. – 2-ге видання, доповнене. – "Академвидав". – 2014. – 456 с.

#### REFERENCES

1. Gurzhiy A. Formation of future humanities teachers to use information technology in professional activities / L.A. Kartashov, A.M. Gurzhiy // Innovation in science and education: scientific publications, anniversary professor, Hab.Dr. Frantisek Shlosek / [B. Flint (Chairman of the Editorial Board.), E. Kunikovski (deputy. chairman), N. Nychkalo (deputy. chairman)]; Compiled.: N. Nychkalo; I. Savchenko: Khmelnytsky National University. – Kyiv: Bogdanov A., 2013. – P. 254-264. [in Ukrainian]
2. Law of Ukraine "On Higher Education" [Electronic resource]. – Mode of access: <http://osvita.ua/legislation/law/2235/> [in Ukrainian]
3. IT readiness of teachers of foreign languages: methodology, theory, technology / L.A. Kartashov, A.M. Gurzhiy, V.V. Lapinsky. – Kyiv: Educational thought, 2013. – 233 p. [in Ukrainian]
4. Kuzminsky A.I. Pedagogy of Higher School / A.I. Kuzminsky. – Kyiv: Knowledge, 2005. – 486 c. [in Ukrainian]
5. Ortny V.L. Manual for university students / V.L. Ortny. – Kyiv: Center of educational literature, 2009. – 472 p. [in Ukrainian]
6. Pedagogical terminology dictionary [Electronic resource] // From the site "Academician". – Mode of access: [http://pedagogical\\_dictionary.academic.ru](http://pedagogical_dictionary.academic.ru) [in Russian]
7. Fitsula M. Pedagogy of Higher School / M. Fitsula. – 2nd edition, enlarged. – "Akademvydav", 2014. – 456 p. [in Ukrainian]

УДК 378.147

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

**С. В. ОМЕЛЬЯНЕНКО**

*Автор визначає зміст дослідницької компетентності майбутніх педагогів як необхідну складову їх професійної компетентності у єдності мотиваційно-ціннісного, когнітивного, процесуального та рефлексивного компонентів. У статті виділені такі педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів: стимулювання формування мотиваційної готовності до навчально-дослідницької діяльності; урізноманітнення методів навчання, що використовуються на семінарських заняттях; використання інформаційно-комунікаційних технологій; професійна компетентність викладача, що виявляється у володінні методикою активізації навчально-дослідницької діяльності.*

**Ключові слова:** дослідницькі уміння, педагогічні умови формування дослідницьких умінь, майбутні педагоги.

**Постановка проблеми.** У Галузевих стандартах підготовки фахівців для системи освіти виділяється ряд функцій, серед яких і гностична функція, що передбачає розв'язання таких типових

задач діяльності: систематично поповнювати свої знання шляхом самоосвіти, вивчати педагогічний досвід колег, здобувати знання, необхідні для професіонала, вивчати особистість вихованців, контактного колективу, батьків, окремих соціальних груп, використовувати рефлексію у професійній діяльності, аналізувати й оцінювати зміст навчально-виховного матеріалу, забезпечувати оптимальні умови для інтелектуального розвитку особистості, впроваджувати нові педагогічні технології, різні форми інновацій у педагогічному процесі. Для реалізації цієї функції та таких типових задач діяльності педагог має виступати в ролі дослідника, що веде планомірний пошук необхідної йому інформації, ретельно аналізує, як свій власний досвід, так і досвід інших щодо підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Поза межами цієї важливої функції педагог не може досягти високого рівня професійної компетентності й майстерності, забезпечити співробітництво з вихованцями. Тому виняткове значення у формуванні творчої особистості майбутнього педагога відіграє дослідницька компетентність.

Національна доктрина розвитку освіти одним із пріоритетних напрямів державної політики визначає органічне поєднання освіти і науки, що забезпечується і залученням до наукової діяльності студентської молоді [2].

Дослідницька компетентність майбутніх фахівців формуються як у процесі аудиторної, так і позааудиторної роботи. Проблеми організації науково-дослідної роботи студентів досліджували В. Гриньова, А. Кузьмінський, О. Мороз, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін. У сучасних дослідженнях акцентується увага саме на дослідницьких функціях педагога, що забезпечує позитивний вплив на формування творчої особистості педагога. М. Архипова, І. Беца, Л. Бондаренко, І. Гришина, А. Євсєєв, О. Козирев, Н. Любчак, Ю. Майсурадзе, А. Мітєєва та ін. досліджують питання формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців різних спеціальностей.

Проблема формування дослідницькою компетентності майбутніх педагогів є актуальною з трьох позицій. По-перше, педагог, що володіє дослідницькою компетентністю, проводить належну діагностику рівня сформованості його вихованців, а відповідно й обирає оптимальні форми, методи, засоби впливу на них. По-друге, дослідницька компетентність дозволяє педагогу здійснювати пошукову діяльність, спрямовану на вдосконалення навчально-виховного процесу, на впровадження інноваційних технологій навчання та виховання. По-третє, такий педагог зможе формувати дослідницьку компетентність у своїх учнів, спонукати їх до пошуку оптимальних способів розв'язання як наукових, так і життєвих проблемних задач.

**Мета статті** – визначити педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідницьку компетентність ми визначаємо як інтегративне особистісне утворення, яке передбачає наявність у майбутніх педагогів сукупності якостей особистості дослідника, потреб й інтересу до дослідницької діяльності, відповідальності за її результати, знань, умінь, навичок, що сприяють успішній реалізації дослідницької діяльності, характеризують здатність вирішувати проблемні педагогічні завдання шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування діагностичного підходу в цілепокладанні, плануванні прийняті та реалізації рішень, аналізі та оцінці діяльності (власної та вихованців). Дослідницька компетентність майбутніх педагогів має творчий характер, націлена на пошук, вивчення й з'ясування фактів і явищ дійсності для набуття й систематизації суб'єктивно нових знань про них.

В структурі дослідницької компетентності ми виділяємо мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуальний рефлексивний складники.

Мотиваційно-ціннісний компонент характеризується осмисленням майбутнім фахівцем цінності дослідницької діяльності у власній навчальній та професійній педагогічній діяльності, наявністю мотивів самореалізації, особистісного та професійного зростання, пізнавальною активністю, здатністю до подолання когнітивних труднощів, позитивним ставленням до оволодіння дослідницькими вміннями, що детермінують його готовність до науково-педагогічного пошуку, освітньої діяльності відповідно до високих духовних потреб та ідеалів.

Когнітивний компонент дослідницької компетентності передбачає оволодіння знаннями про суть педагогічного дослідження, його методи та ефективність, про найбільш актуальні психолого-педагогічні дослідження, про методологію науково-педагогічної діяльності, про ефективні методи наукового пошуку, а також розвинуті мислення, пам'ять, увага, уява. При цьому звертаємо особливу увагу на розвиток педагогічного мислення, вміння застосовувати нетрадиційні схеми мислення й аналітичні підходи для швидкого вирішення педагогічних задач у педагогічних ситуаціях, які є, як правило, досить складними і нетиповими, впевненого знаходження алгоритму дій у непередбачуваних ситуаціях.

Процесуальний компонент складається із ряду дослідницьких умінь. Дослідницькі вміння трактуються як система інтелектуальних і практичних умінь, навичок навчальної праці, що забезпечує здатність студента до проведення дослідження або його частини, до проведення самостійних спостережень, дослідів, пошуків, і такі, що набуваються у процесі розв'язування дослідницьких

завдань. До них відносимо: уміння не лише сприймати інформацію і переймати соціальний досвід, а й адекватно перетворювати їх за допомогою аналізу синтезу, систематизації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, висунення гіпотези тощо; уміння застосовувати теоретичні положення окремих навчальних дисциплін відповідно до завдань навчально-виховного процесу; уміння отримувати нову інформацію із різноманітних джерел, здатність опрацьовувати і оформляти отриману інформацію за допомогою різних методів; уміння організувати власну дослідницьку діяльність, визначаючи методи, засоби, послідовність і термін виконання завдання, уміння застосовувати прийоми співробітництва в процесі дослідницької діяльності, оперувати стилем наукового спілкування, здійснювати взаємодопомогу і взаємоконтроль.

Успішне формування дослідницьких умінь у студентів можливе за рахунок єдності змістового та процесуального складників навчання на основі оволодіння ними необхідними дослідницькими способами дій, у процесі виконання яких створюються і закріплюються асоціації між завданнями, що потрібно виконати, та знаннями, на які потрібно спиратися. Дослідницькі уміння, як і інші вміння, мають високий ступінь узагальненості. Щоразу вони передбачають усвідомлення мети, умов її досягнення, формулювання завдань діяльності, планування і вибір способів виконання дій, які необхідні для досягнення визначених цілей, реалізація науково-пізнавальної діяльності, контроль і самоконтроль за процесом діяльності.

Дослідницькі уміння майбутніх педагогів пов'язані із уміннями, що потрібні фахівцеві у професійній педагогічній діяльності: уміння бачити і аналізувати проблеми, формулювати припущення про їх вирішення; уміння отримувати та відбирати відповідно до мети інформацію, використовувати її для досягнення мети навчальної чи професійної діяльності, або власного розвитку; уміння аналізувати ситуації; уміння обирати адекватні способи та засоби для досягнення поставленої мети; уміння здійснювати рефлексію.

Рефлексивний компонент складається із рефлексивно-оцінних умінь: усвідомлення процесу дослідницької діяльності, усвідомлення й оцінка якості продуктів дослідницької діяльності.

Дослідницька компетентність педагога є складником його професійної компетентності, адже для вирішення професійних питань і педагогічних завдань, що виникають в реальних навчальних і виховних ситуаціях та вимагають застосування конкретних психолого-педагогічних знань, життєвого досвіду й особистісних якостей, важливо вміти здійснювати спостереження, аналізувати і синтезувати, порівнювати педагогічні ситуації та педагогічні явища, проводити пошук найбільш оптимальних педагогічних рішень, здійснювати рефлексію власної діяльності.

На нашу думку, організація навчальних занять у вищій педагогічній школі є першим ефективним кроком до формування дослідницької компетентності у майбутніх вчителів-вихователів.

Ми вважаємо, що педагогічними умовами формування дослідницьких умінь майбутніх педагогів є: стимулювання формування мотиваційної готовності до навчально-дослідницької діяльності; урізноманітнення методів навчання, що використовуються на семінарсько-практичних заняттях; використання інформаційно-комунікаційних технологій; професійна компетентність викладача, що виявляється у володінні методикою активізації навчально-дослідницької діяльності.

Одним із ефективним прийомів стимулювання формування мотиваційної готовності до навчально-дослідницької діяльності майбутніх студентів є ретроспективний аналіз педагогічних ситуацій із власного досвіду студентів. У процесі такого аналізу студент переосмислює ситуацію, розглядає її як з погляду себе "тодішнього", і себе "теперішнього", так і з погляду свого педагога. Ретроспективний аналіз педагогічних ситуацій створює пізнавальну мотивацію учіння, стимулює студентів до розвитку потреби та інтересу до формування дослідницьких умінь, адже студент усвідомлює, що педагог у тій чи тій ситуації, не знаючи добре вихованців, не провівши належної діагностики, обрав не найбільш оптимальний шлях розв'язання педагогічної задачі.

Теоретичною передумовою урізноманітнення методів навчання, що використовуються на семінарсько-практичних заняттях з педагогічних дисциплін є те, що навчальний процес, як і наукове дослідження, є процесом пізнання об'єктивного світу. Як зазначає М. Згуровський, "слід відійти від класичних форм, що ґрунтувалися на конкретних дисциплінах, і наблизитися до проблемно-орієнтованих методів формування знань, а також зменшити дистанцію між фундаментальними і прикладними дослідженнями" [3, с. 19]. Тому ефективними методами, що сприяють досягненню як завдань пізнання педагогічних явища, так і формування дослідницьких умінь є методи, в основі яких знаходиться постановка проблемних завдань та розв'язування студентами проблемних задач. У процесі розв'язування проблемних задач відбувається наближення пізнавальної діяльності майбутніх фахівців до наукового пізнання, є можливість провести студентів через усі етапи наукового дослідження. Студенти навчаються не лише шукати готові знання, шляхи розв'язування педагогічних проблем, а й віднаходити їх у процесі самостійної пошукової діяльності. У процесі виконання таких завдань студенти вивчають певні педагогічні факти та явища, у них актуалізуються знання про ці явища з метою вироблення й систематизації суб'єктивно нової інформації про дійсність. І в той же час, студенти

оволодівають методами дослідження, які вони зможуть використати для діагностики та вдосконалення ефективності навчально-виховного процесу в закладах освіти.

Використання інтелектуальних задач, як змістової основи для урізноманітнення методів навчання, стимулює мислення студентів. Якщо використовувати їх у всіх ланках навчального процесу, то вони відкривають і приводять у рух пізнавальні ресурси, формують дослідницький стиль розумової діяльності. В процесі організації загальнопедагогічної підготовки ми використовуємо систему пізнавальних завдань, які спрямовані на оволодіння студентами інтелектуальними вміннями. Особливо перспективними у цьому відношенні є завдання, при виконанні яких відбувається глибоке перетворення вихідного складу їх умов. Творча реконструкція основних структурних компонентів завдання, включення їх у нові системи зв'язків активно сприяє формуванню самостійності мислення, розвиває оригінальність і кмітливість майбутніх педагогів.

У навчанні ефективним є застосування не окремих ізольованих проблемних завдань, а їх обґрунтованої системи. В цих умовах діяльність набуває для студента особистісну значимість, забарвлюється яскравими переживаннями, радістю самостійного відкриття, що є основою формування мотиваційно-ціннісного компоненту дослідницької компетентності. У процесі виконання системи проблемних задач важливо сформулювати не лише розуміння проблем і шляхів їх розв'язання, але й особистісне ставлення майбутніх педагогів до цих проблем, виробити вміння їх оцінювати. Ефективно формується це вміння у процесі організації диспуту, що передбачає зіткнення думок, розбіжність у поглядах на певне коло питань, словесну боротьбу, при якій кожен з опонентів відстоює свою правоту. Оскільки висловлюються різноманітні, а то й суперечливі думки, судження, позиції, то важливим є навчання студентів відстоювати їх з опорою на отримані раніше теоретичні знання. В ході таких диспутів ставляться питання, що можуть мати альтернативну форму "або – або", але на них не можна дати несуперечливу однозначну правильну відповідь. Завдання викладача, керуючи диспутом, показати кожному позицію, то в її ствердженні, то в запереченні.

Цікавим способом, що сприяє розвитку рефлексивного компоненту дослідницької компетентності, є метод взаємної критичної оцінки розв'язаних задач. Студенти виконують індивідуальне навчально-дослідницьке завдання, після чого роботи роздаються на взаємне рецензування. Потім настає стадія саморецензування: прочитавши й оцінивши роботу товариша, кожен студент повертається до власної роботи і пише на неї саморецензію. На наступній стадії студент отримує рецензію на свою роботу і повинен відповісти на неї. Після цього кожен студент, з огляду на недоліки, виявлені у власній роботі, а також зауваження, зроблені товаришем, повинен вдосконалити свою роботу.

Урізноманітнення методів навчання можливе і завдяки застосуванню інформаційно-комунікаційних технологій. У науковій літературі поняття інформаційно-комунікаційних технологій визначається як сукупність методів і програмно-технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі та подання інформації, що розширює знання людей і розвиває їхні можливості щодо керування технічними і соціальними проблемами [1].

У процесі вивчення педагогічних навчальних дисциплін ми ефективно використовуємо мультимедіа-проекти, як форму організації самостійної пізнавальної діяльності, результатом якої є студентська інтерактивна комп'ютерна розробка. Як правило, ми пропонуємо студентам виконувати дослідницькі проекти, результатом яких є не лише відображення існуючих підходів щодо розв'язування тих чи тих педагогічних проблем, а проведення діагностики рівня сформованості певних умінь, ставлень, якостей учасників навчально-виховного процесу, його ходу. На основі аналізу отриманих дослідних даних студенти мають розробляти певні методичні рекомендації, поради, пропонувати свої шляхи вирішення педагогічних проблем. Наприклад, студентам було запропоновано провести експрес-опитування студентів різних курсів різних напрямів підготовки і з'ясувати бажаний і реально існуючий вид стосунків учнів із учителями, який переважав у їхній школі: стосунки диктату, невтручання, співробітництва, опіки, конфронтації. На основі аналізу результатів експрес-опитування студенти сформулювали висновки щодо впливу таких стосунків на формування особистості та атмосферу у дитячому колективі. Заключним етапом роботи над мультимедіа-проектом була розробка електронної презентації, в якій були представлені результати опитування, їх аналіз, фрагменти відеозаписів з ілюстраціями різних видів стосунків вчителя з учнями та наслідками їх застосування, а також розробки фрагментів тренінгів із вихованцями, батьками, педагогами, що спрямовані на формування умінь взаємодіяти у різних ситуаціях залежно від виду стосунків, що склалися.

У ході реалізації мультимедіа-проекту студенти виконують такі дослідницькі дії: планування роботи над проектом; пошук інформації; підбір матеріалу для проведення діагностування; аналіз отриманих результатів діагностики; синтезування матеріалу, отриманого із дослідної роботи та різних джерел інформації; оформлення кінцевого продукту проектної діяльності; підготовка до публічного захисту проекту; публічний захист проекту; аналіз та самоаналіз ходу та результатів діяльності.

Важливою умовою формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів є професійна компетентність викладача, що виявляється у володінні методикою активізації навчально-дослідницької

діяльності. Ознаками такої компетентності викладача є: мотивація самого викладача на дослідницьку діяльність; володіння методами організації спільної зі студентами пошукової діяльності; спільна зі студентами рефлексія діяльності. Викладач виступає перед студентами джерелом глибоких знань, носієм високої ерудиції, еталоном організації навчальних та дослідницьких дій, зразком розв'язування педагогічних задач, що виникають у навчально-виховному процесі. Своєрідність дослідницької діяльності викладача в тому, що задум до активної, плідної дії педагог реалізує через власну особистість. Інакше кажучи: особистість творця-дослідника й інструмент творчості у педагогіці збігаються, величезну роль тут відіграє самовираження педагога. В цих умовах відбувається взаємодоповнення й взаємозбагачення діяльності викладача й студента, відбувається єдина, така, що зливається за своєю метою й мотивацією, діяльність. Зокрема, у процесі проведення лекцій викладач формулює проблемні задачі та розкриває пошук шляхів їх вирішення, що дає можливість студентам зрозуміти методику її вирішення, прослідкувати за думкою викладача-дослідника, проаналізувати етапи його суджень. Це сприяє формуванню мотивації студентів до оволодіння системою знань, які є основою для розвитку дослідницької компетентності.

**Висновки.** У процесі включення студентів у науково-дослідну роботу вирішуються завдання не лише розвитку в них дослідницьких умінь, а й формування готовності до творчого розв'язання навчально-виховних завдань під час роботи в закладах освіти, а також формування вмінь застосування методів наукових досліджень у практичній роботі. Дослідницька компетентність допомагає педагогам бути більш успішними у професійному житті, що і визначає значущість її формування як складової професійної підготовки.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: словник-госларій / М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр, Т. С. Рак. – Львів: "СПОЛОМ", 2011. – 327 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти. – Освіта. – 2002. – № 26. – 24.04–01.05.
3. Україна на шляху до інформаційного суспільства / В. С. Журавський, М. К. Родіонов, І. Б. Жилиєв; [за заг. ред. М. С. Згуровського]. – К.: ІВЦ "Вид. "Політехніка", 2004. – 484 с.

#### CITED LITERATURE

1. Kademija M. Ju. ICT learning: dictionary glossary/ M. Kademija, M. Kozjar, T. Rak. – Lviv: "SPOLOM", 2011. – 327 p. [in Ukrainian].
2. National doctrine of education development. – Osvita. – 2002. – № 26. – 24.04–01.05. [in Ukrainian].
3. Ukraine on its way to information society / V. Zhuravskiy, M. Rodionov, I. Zhylyiaiev; [ed. by M. Zghurovskiy]. – Kyiv: MPC "Publ. house "Politechnika", 2004. – 484 p. [in Ukrainian].

УДК 378:004.5(9)/37.02/930

## НАУКОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ (КОНТЕКСТ ДОСЛІДЖЕНЬ НАУКОВЦІВ ІНСТИТУТУ КІБЕРНЕТИКИ УКРАЇНИ)

**Р.Я. РІЖНЯК**

*В статті досліджується розвиток наукового та технологічного забезпечення автоматизованих навчаючих комп'ютерних систем у вищій школі України в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття, що було створене зусиллями науковців Інституту кібернетики України.*

**Ключові слова:** інформаційні технології, вища школа України, Інститут кібернетики України, науково-технологічне забезпечення, автоматизовані навчаючі системи, задачний метод, діалог.

Дослідження еволюції розвитку науково-технологічного забезпечення комп'ютеризації навчання в окремо взятій науковій школі – в Інституті кібернетики АН УРСР, а згодом в Інституті кібернетики ім. В.М.Глушкова НАН України (далі в тексті ІК України) – може конкретизувати вклад окремих виконавців наукової школи, охарактеризувати стиль роботи керівника школи, позиціонувати досягнення наукової школи у світовій науці, а також дослідити більш загальні проблеми становлення і розвитку інформаційних технологій та їх впровадження у вищій школі України – наприклад, встановлення основних закономірностей розвитку апаратного та програмного забезпечення процесів інформатизації вищих навчальних закладів. Підходи до визначення теоретико-методологічних основ організації застосування комп'ютера в навчальному процесі формувалися під очевидним впливом концепції програмованого навчання, причому спочатку комп'ютер розглядався лише як більш досконалий в порівнянні з найпростішими навчальними машинами технічний засіб у контексті розширення можливостей індивідуалізації навчання [1, с.15]. Усвідомлення тих якісних змін, які може внести комп'ютер в методи, форми та у зміст навчання, прийшло значно пізніше. Спочатку розробка навчальних систем здійснювалася у великих наукових і навчальних центрах: Дартмутській коледж, Іллінойський та Станфордський університети і фірма «Інтернейшнл Бізнес Мешінс» (IBM) у США; університети Глазго і Лідса, а також Единбурзький коледж у Великобританії; Ризький політехнічний інститут, Білоруський університет, ОЦ АН СРСР у Москві, ІК України (автоматизовані навчаючі системи на базі пакету прикладних програм СПОК) у бувшому СРСР [2]. Перші такі системи в



більшості своїй були орієнтовані на навчання програмування, тому в них компоненти програмного забезпечення комп'ютера використовувалися в навчальних цілях. За своїм дидактичними можливостями вони мало чим відрізнялися від систем, які використовували найпростіші технічні засоби навчання та передбачали жорстку детермінацію діяльності учнів, яка практично виключала організацію діалогу. Але саме перші розробки стимулювали інтерес до комп'ютерного навчання, активізували роботу зі створення навчальних систем.

*Мета цієї статті – дослідити розвиток науково-технологічного забезпечення комп'ютеризації навчального процесу у вишах України протягом періоду 1960-2010 років, що було створене та впроваджене силами науковців ІК України у різні часи його існування. Досягнення мети дослідження буде проводитися шляхом розв'язання таких задач: а) дослідження еволюції науково-технологічного забезпечення побудови комп'ютерних автоматизованих систем навчання вченими ІК України; б) періодизація наукової діяльності вчених ІК України щодо створення автоматизованих навчальних систем.*

Протягом більше 20 років (з середини 60-х років до середини 80-х років ХХ століття) в ІК України під керівництвом В.М.Глушкова проводилися наукові пошуки зі створення спеціалізованого програмного забезпечення та розробки автоматизованих навчальних систем (далі у тексті – АНС) [3]. В працях [1],[4],[5],[6],[7],[8],[9] автори досліджували створення та розвиток засобів підтримки діалогу в автоматизованих системах різноманітного призначення, в тому числі в АНС. У 1971 році авторським колективом під керівництвом В.М.Глушкова визначено, що у процесі побудови АНС має бути застосований системний підхід до розробки та організації експлуатації електронних цифрових обчислювальних машин (ЕЦОМ), основу якого має складати комплексне дослідження проблем взаємодії між компонентами системи «людина – обчислювальна машина» [5]. Вихідними пунктами такого дослідження автори визначили теорію розв'язування задач людиною в режимі діалогу з ЕЦОМ та кількісне дослідження та формалізацію факторів ефективної взаємодії людини з обчислювальною машиною.

Основні наукові результати щодо *створення теорії розв'язування задач людиною в режимі діалогу з ЕЦОМ* викладені колективом науковців ІК України під керівництвом В.М.Глушкова в [4],[5],[7],[8],[9]. Виявлено, що задачний підхід до дослідження взаємодії людини та ЕОМ виражався у визначенні типів розв'язуваних задач, у виділенні абстрактних засобів їх розв'язування, а також у задачному аналізі різних видів взаємодії людини та ЕОМ [5, с.39], [8, с.25]. Автори так визначили цілі задачного підходу: побудова структур різного роду штучних систем, здатних до розв'язування задач та до діалогу; визначення змісту навчання користувача, який вступає у взаємодію з ЕОМ [8, с.25]. Основні етапи розвитку задачного підходу до вивчення взаємодії людини та ЕОМ можна визначити так: перший етап (підготовчий – 1960-1970 роки) – характеризувався циклом організованих в ІК України лекцій з проблематики програмованого навчання та навчальних машин [1], [10]; другий етап (створення основних передумов до дослідження задачного підходу – 1970-1971 роки) – характеризувався визначенням актуальності проблеми навчання користувачів ЕЦОМ, вивченням основних напрямків автоматизації навчального та організаційного забезпечення, визначенням структури та методології роботи АНС на базі ЕЦОМ [5]; третій етап (публікація окремих результатів використання задачного підходу до дослідження взаємодії людини та ЕОМ – 1971-1975 роки) – характеризувався вивченням суті задачного підходу, його мети, можливих варіантів реалізації ідеї задачного підходу, формалізацією поняття задачі, створенням математичних моделей різних видів задач, вивченням співвідношень між такими поняттями, як операція, дія та діяльність, а також визначенням методології його використання при організації діалогу людини та ЕЦОМ [6,с.253-271],[11],[12],[13]; четвертий етап (перевірка ефективності використання задачного підходу до дослідження взаємодії людини та ЕОМ – 1975-1980 роки) – характеризувався теоретико-практичними дослідженнями шляхів проектування ЕЦОМ, основними характеристиками яких був певний рівень автоматизації всіх сторін взаємодії людини з ЕЦОМ аж до навчання користувача розв'язання задач з використанням ЕЦОМ [14],[15].

Основні наукові результати щодо *кількісного дослідження та формалізації факторів ефективної взаємодії людини з обчислювальною машиною* викладені вже згаданим колективом науковців ІК України під керівництвом В.М.Глушкова в [7],[8],[9],[14],[15],[16]. У контексті постановки проблеми в [5] автори вказували, що час, вартість та якість розв'язування задач за допомогою ЕЦОМ мають бути представлені у вигляді деяких функцій від величин, що характеризують вказані фактори ефективної взаємодії. Крім того, була виявлена необхідність оснащення ЕОМ спеціальними програмними засобами для організації діалогу та для навчання користувачів [16, с.3]. Діалогом визначений інформаційний процес обміну повідомленнями між двома системами, направлений на ефективне спільне розв'язування однієї задачі. Станом на 1972 рік підбиті підсумки розробки навчальної системи «Педагог» на базі ЕОМ Дніпро-2 [16, с.7], проаналізований хід розробки (спільно ІК України, Інститутом психології АН УРСР, Київським політехнічним інститутом) розв'язуючо-навчальних систем та навчально-розв'язуючих систем для класу інженерних задач з опорою на мову програмування Фортран на базі ЕОМ Дніпро-21 [16, с.17], підсумовані результати розробки системи навчання мови програмування КОБОЛ на базі ЕОМ

Дніпро-21 [16, с.47]. Розв'язання цих проблем (а також інших, наприклад, описаних у [14],[15]) дало можливість визначити склад системи «людина – ЕЦОМ» та визначити виконувані функції між компонентами цієї системи з урахуванням досягнутого ступеня автоматизації процесів обробки інформації [7],[8],[9]. Підсумками вивчення вказаних проблем стали розробка загальної методики проектування АНС в рамках задачного підходу [8, с.92]; створення методології проектування мобільних інструментальних пакетів прикладних програм (разом з описом мови проектування, орієнтованої на архітектуру міні- та мікро-ЕОМ) [9, с.56]; опис спеціального пакету прикладних програм ПРОЛОГ-СС як засобу машинного представлення знань аксіоматичного типу [9, с.110]; опис природно-мовних діалогових систем, у яких переноситься акцент з розуміння на інтерфейсну роль лінгвістичного процесора як специфічного пакету прикладних програм [12, с.129].

Таким чином, розвиток ранніх діалогових систем проходив за такими етапами: перший етап (середина 60-х – перша половина 70-х років ХХ століття) – діалогові системи базувалися на мовах операторного типу, другий етап (друга половина 70-х років – початок 80-х років) – діалогові системи базувалися на мовах дескриптивного типу (жорсткі мови із заданим форматом), третій етап (80-і роки ХХ століття) – діалогові системи базувалися на лінгвістичних процесорах, здатних аналізувати вхідні повідомлення (синтаксичні, морфологічні та семантичні алгоритми).

Значимо, що важливим результатом проаналізованих вище наукових досліджень став вихід 2-х-томного словника-довідника «Комп'ютерна технологія навчання» [17].

У подальших дослідженнях вчених ІК України на початку 2000-х років були отримані істотні результати зі створення людино-машинних діалогових систем, розробки АНС та розробки інтелектуальних, або експертно-навчальних систем (далі в тексті ЕНС) (роботи О.В.Ібрагімова та В.О.Петрушина [18], [19]). В основу архітектури ЕНС запропонована така модель процесу навчання: є мета навчання, виражена в термінах поточних характеристик учня; поки мета не досягнута, дії повторюються в наступній послідовності: на підставі поточного стану учня і методики навчання генерується чергове завдання; відповідь учня порівнюється з еталонним рішенням і на підставі відмінностей проводиться діагностика помилок навчання; за результатами діагностики коригуються поточні характеристики учня. Грунтуючись на даній моделі процесу навчання авторами була розроблена архітектура ЕНС, яку можна розглядати як сукупність трьох взаємодіючих систем: система розв'язання завдань в досліджуваній предметній області; система діагностики помилок «учня»; система управління навчанням. Комп'ютерна система розв'язання завдань в досліджуваній предметній області призначена для вироблення еталонного рішення задачі. Комп'ютерна система діагностики помилок «учня» призначена для виявлення його неправильних уявлень про досліджувану предметну область на основі порівняння його відповіді з еталоном. Комп'ютерна система управління навчанням являє собою систему планування навчального процесу в умовах, що накладаються наявним навчальним матеріалом [18, с.15]. На думку авторів, управління навчанням повинно носити ступінчастий характер, де кожен ступінь включає діагностику знань і умінь, певний блок інформації, діагностику рівня сформованості принципу розв'язання задач даного типу. Управління діяльністю з розв'язання завдань повинно здійснюватися в ЕНС за допомогою евристичних засобів, які вибираються з відповідних баз знань [19, с.157].

Пріоритетність досліджень щодо розв'язання проблем використання комп'ютерних технологій у навчанні підтверджується фактом проведення наукових пошуків, що були організовані спільно НАН та МОН України у межах функціонування Міжнародного науково-навчального центру інформаційних технологій і систем НАН України та МОН України, що працював при ІК України (далі у тексті – Центр) [20], [21]. У 2004 році авторським колективом, очолюваним керівником Центру В.І.Гриценком, була опублікована робота [20], яка містила узагальнення досвіду роботи Центру щодо вивчення теоретичних особливостей та впровадження практичного досвіду організації комп'ютерного навчання. Основні отримані результати такі: а) уточнені дидактичні основи та дидактичні можливості використання комп'ютерних комунікацій, інформаційно-освітніх ресурсів та мультимедійних систем в комп'ютерних системах навчання; б) проаналізовані та вказані шляхи розв'язання проблем теорії та практики організації комп'ютерного навчання – використання програмних засобів та оболонок для створення комп'ютеризованих курсів (у тому числі і дистанційного характеру), використання педагогічних технологій, організація системи контролю та тестування в системі комп'ютеризованого навчання. Протягом 2005-2010 років до програми досліджень Центру входили нові перспективні розробки [21, с.6]: високоінтелектуалізовані технології навчального діалогу; технології багатомовності та мільтилінгвістичних середовищ; архітектоніка глобальних науково-освітніх просторів; високодинамічні моделі неперервної освіти та електронних інформаційних технологій навчання; технології прискореного проектування інформаційно-освітніх ресурсів; технології взаємодії вчитель – учень – багатоцільові електронні середовища. Досить важливим технологічним підсумком роботи Центру є постановка задачі про необхідність розвитку електронних систем навчання [21, с.10], що можуть надати суб'єкту навчання можливість отримати професійну освіту шляхом вибору множини освітніх національних чи міжнародних структур навчання. Для цього вбачається необхідною організація

фундаментальних досліджень, особливе місце в яких мають займати теорії інтелектуальних середовищ, навчальних діалогів та образного мислення [21, с.14].

Таким чином, дослідження розвитку науково-технологічного забезпечення комп'ютеризації навчання у вишах України, що розроблялося науковцями ІК України протягом періоду 1960-2010 років, наводить на такі висновки щодо основних закономірностей цього процесу.

1. З середини 60-х років до кінця 80-х років ХХ століття (період створення забезпечення автоматизованого навчання) в ІК України під керівництвом В.М.Глушкова були організовані та проведені наукові пошуки з розробки АНС. В роботах [1],[4],[5],[6],[7],[8],[9] цього авторського колективу було досліджено основні закономірності створення та розвитку засобів підтримки діалогу в АНС; було визначено, що у процесі побудови АНС має бути застосований системний підхід до теорії, розробки та організації експлуатації ЕЦОМ, основу якого має складати комплексне дослідження проблем взаємодії між компонентами системи «людина – обчислювальна машина» [5]. Вихідними пунктами такого дослідження автори визначили теорію розв'язування задач людиною в режимі діалогу з ЕЦОМ та кількісне дослідження та формалізацію факторів ефективної взаємодії людини з обчислювальною машиною. В статті визначені основні етапи розвитку задачного підходу до вивчення взаємодії людини та ЕОМ та основні етапи розвитку ранніх діалогових систем.

2. Подальші дослідження науковців ІК України теоретичних основ комп'ютеризації навчання (О.В.Ібрагімов, В.О.Петрушин [18], [19] – з початку 90-х до початку 2000-х років – період створення забезпечення інтелектуалізації навчання) визначили та уможливили проведення вітчизняного теоретичного обґрунтування положення, що основна магістраль комп'ютерного навчання – це інтелектуальні (експертні) навчальні системи, які найбільшою мірою нівелюють недоліки в управлінні навчальною діяльністю, обумовлені обмеженими можливостями людини в обробці інформації.

3. Для подальшої еволюції технологічного забезпечення комп'ютеризації навчання (з початку 2000-х – період створення електронних систем навчання) стала характерною постановка у Міжнародному науково-навчальному центрі інформаційних технологій та систем задачі про необхідність розвитку електронних систем навчання [20], [21], які можуть надати суб'єкту навчання можливість отримати професійну освіту шляхом вибору з сукупності різних освітніх національних чи міжнародних структур навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гребень И.И. Автоматические устройства для обучения (обучающие машины) / И.И.Гребень, А.М.Довгялло. – Киев: Изд-во Киевского университета, 1965. – 196 с.
2. Обучающие машины, системы и комплексы: справочник / [под общ. ред. А.Я.Савельева]. – К.: Вища шк., Головное изд-во, 1986. – 303 с.
3. Педагогическая деятельность В.М.Глушкова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iprnet.kiev.ua/gf/pedag-deyat-valoh.htm>.
4. Балл Г.А. Теоретический анализ обучающих программ: сообщение 1 / Г.А.Балл, А.М.Довгялло, Е.И.Машбиц // Новые исследования в педагогических науках. – 1965. – № 4. – С. 10-14.
5. Глушков В.М. Диалог, управляемый вычислительной машиной / [В.М.Глушков, В.И.Брановицкий, А.М.Довгялло, З.Л.Рабинович, А.А.Стогний]; под общей ред. В.М.Глушкова. – К.: Наукова думка, 1971. – 296 с.
6. Глушков В.М. Человек и вычислительная техника / [В.М.Глушков, А.М.Довгялло, З.Л.Рабинович, А.А.Стогний]. – К.: Наукова думка, 1971. – 290 с.
7. Довгялло А.М. Диалог человека и ЭВМ / А.М.Довгялло, А.А.Стогний. – М.: Знание, 1975. – 66 с.
8. Довгялло А.М. Диалог пользователя и ЭВМ: основы проектирования и реализации / А.М.Довгялло; АН УССР, Институт Кибернетики им. В.М.Глушкова. – К.: Наукова думка, 1981. – 232 с.
9. Довгялло А.М. Диалоговые системы. Современное состояние и перспективы развития / [А.М.Довгялло, В.И.Брановицкий, К.П.Вершинин и др.]. – Киев: Наукова думка, 1987. – 248 с.
10. Программированное обучение и обучающие машины. – К.: ИК АН УССР, 1960. – 93 с.
11. Балл Г.А. Семинар по теории задач и способов их решения / Г.А.Балл, А.М.Довгялло, В.М.Розин. – Вопросы психологии. – 1972. – № 6. – С. 153-154.
12. Балл Г.А. Адаптивная обучающая машина широкого назначения / Г.А.Балл, А.М.Довгялло, Г.І.Ткаченко. – Радянська школа. – 1972. – № 5. – С. 73-92.
13. Математические и информационные модели управления наукой. – К.: ИК АН УССР, 1972. – С. 75-83.
14. Брановицкий В.И. Вопросы исследования диалоговых систем, ориентированных на массового пользователя: авт. дис... канд. тех. наук / В.И. Брановицкий. – К., 1975. – 26 с.
15. Кудрявцева С.П. Вопросы исследования автоматизации решения задач в системе «человек – ЭЦВМ» (на примере задач обработки данных): авт. дис... канд. тех. наук / С.П. Кудрявцева. – К., 1977. – 19 с.
16. Применение ЭЦВМ для автоматизации обучения и управления учебными заведениями // Сборник докладов III республиканского семинара «Подготовка пользователей цифровых вычислительных машин». – К.: ИК АН УССР, 1972. – 154 с.
17. Компьютерная технология обучения: словарь-справочник / [под ред. В. И. Гриценко, А. М. Довгялло, А.Я.Савельева]. – К.: Наукова думка, 1992. – 652 с.
18. Петрушин В.А. Экспертно-обучающие системы / О.В.Ібрагімов, В.А.Петрушин. – К.: АН СССР Ин-т кибернетики им. В.Глушкова, 1989. – 21 с.
19. Петрушин В.А. Экспертно-обучающие системы / В.А.Петрушин. – Киев: Наукова думка, 1991. – 196 с.
20. Гриценко В.И. Дистанционное обучение: теория и практика / [В.И.Гриценко, С.П.Кудрявцева, В.В.Колос, Е.В.Веренич]; НАН Украины, МОН Украины, Международный научно-учебный центр информационных технологий и систем. – К.: Наукова думка, 2004.
21. Гриценко В.И. Перспективы компьютерного обучения / В.И.Гриценко // Управляющие системы и машины. – 2009. – № 2. – С. 3-14.

## CITED LITERATURE

1. Greben I. I. Automatic devices for learning (learning machine) / I.I. Greben, A.M. Dovgiallo. – Kyiv: Publ.h. Kiev University, 1965. – 196 p. [in Russian]
2. Educational systems and complexes: directory / [under total. ed. A. Ya. Savelev]. – K. : Vishcha shchh., Head Publishing House, 1986. – 303 p. [in Russian]
3. Educational activities: Inquiry [E-resource]. – Mode of access: <http://www.iprinet.kiev.ua/gf/pedag-deyat-valoh.htm>. [in Russian]
4. Score G.A. Theoretical analysis of training programs: Report 1 / G.A. Ball, A.M. Dovgiallo, E.I. Mashbits // New research in pedagogical sciences. – 1965. – № 4. – P. 10-14. [in Russian]
5. Glushkov V.M. Dialogue, controlled by a computer / [V.M. Glushkov, V.I. Branovitsky, A.M. Dovgiallo, Z.L. Rabinovich, A.A. Stogny]; ed. V.M. Glushkov. – K. : Naukova Dumka, 1971. – 296 p. [in Russian]
6. Glushkov V.M. Man and computer engineering / [V.M. Glushkov, A.M. Dovgiallo, Z.L. Rabinovich, A.A. Stogny]. – K. : Naukova Dumka, 1971. – 290 p. [in Russian]
7. Dovgiallo A.M. Dialogue between man and computer / A.M. Dovgiallo, A.A. Stogny. – M. : Knowledge, 1975. – 66. [in Russian]
8. Dovgiallo A.M. Dialog Users and Computers: Fundamentals of Designing and implementing / A.M. Dovgiallo / SSR, Institute of Cybernetics. Glushkov. – K. : Naukova Dumka, 1981. – 232. [in Russian]
9. Dovgiallo A.M. Interactive systems. Current state and prospects of development / [A.M. Dovgiallo, V.I. Branovitsky, K.P. Vershinin etc.]. – Kiev: Naukova Dumka, 1987. – 248 p. [in Russian]
10. Programmed learning and teaching machines. – K. : IR SSR, 1960. – 93 p. [in Russian]
11. Ball G.A. Seminar on the theory of tasks and their solutions / G.A. Ball, A.M. Dovgiallo, V.M. Rozin // Questions of psychology. – 1972. – № 6. – P. 153-154. [in Russian]
12. Ball G.A. Adaptive machine navchayucha wide priznachennya / G.A. Ball, A.M. Dovgiallo, G.I. Tkachenko // Radyans'ka school. – 1972. – № 5. – P. 73-92. [in Ukrainian]
13. Math and science management of information models. – K. : IR SSR, 1972. – P. 75-83. [in Russian]
14. Branovitskiy V.I. Research issues of dialog systems, targeting mainstream users: auto. dis ... candidate. those. science / V.I. Branovitskiy. – K., 1975. – 26 p. [in Russian]
15. Kudryavtseva S.P. Research issues of automation problem solving in the "man - a digital computer" (for example, data processing tasks) : auto. dis ... candidate. those. science / S.P. Kudryavtseva. – K., 1977. – 19 p. [in Russian]
16. The use of a digital computer to automate training and school management // Collected papers III national workshop on "Training of users of digital computers". – K. : IR SSR, 1972. – 154 p. [in Russian]
17. Computer technology training. Dictionary of / [ed. V. Gritsenko, A. Dovgiallo, A. Saveleva]. – K. : Naukova Dumka, 1992. – 652 p. [in Russian]
18. Petrushin V.A. Expert and training systems / O.V. Ibragimov, V.A. Petrushin. – K.: USSR Academy of Sciences Institute of Cybernetics named. V. Glushkova, 1989. – 21 p. [in Russian]
19. Petrushin V.A. Expert and training systems / V.A. Petrushin. – Kiev: Naukova Dumka, 1991. – 196 p. [in Russian]
20. Gritsenko V.I. Distance learning: theory and practice / [V.I. Gritsenko, S.P. Kudryavtseva, V.V. Kolos, E.V. Verenich]; NAS, MES, International Research and Training Center for Information Technologies and Systems. – K. : Naukova Dumka, 2004. [in Russian]
21. Gritsenko V.I. Prospects for computer-based training / V.I. Gritsenko // Control systems and machines. – 2009. – № 2. – P. 3-14. [in Russian]

## ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

**Т.М. РИБЧЕНКО**

*У статті охарактеризовано етапи набуття й рівні сформованості ІКТ-компетентності, визначені напрями формування інформаційної компетентності вчителів-філологів у системі неперервної освіти. Сформовано етапи конструювання уроку з використанням ІКТ. Визначено інформаційно-технологічні компетенції педагога.*

***Ключові слова:** ІКТ-компетентність, базові ІКТ-компетенції, складові ІКТ-компетентності, інформаційно-технологічна компетентність педагога.*

**Постановка проблеми.** ХХІ століття – час переходу до високотехнологічного інформаційного суспільства, у якому якість людського потенціалу, рівень освіченості й культури всього населення набувають вирішального значення. Сучасне суспільство характеризується стрімким розвитком високих технологій, масовою комп'ютеризацією, інтенсивним розширенням інформаційного простору, що зумовлює активний пошук дидактичних моделей, зорієнтованих на інтереси і розвиток особистості. Комп'ютери стрімко увійшли в різноманітні сфери повсякденної діяльності суспільства, спричинивши широке запровадження комп'ютерної техніки і в навчально-виховний процес закладів освіти. Саме тому одним із пріоритетних завдань освіти є впровадження сучасних електронно-дидактичних засобів, які розширюють можливості учнів у якісному формуванні системи знань, сприяють розвитку інтелектуальних здібностей до самонавчання, інтенсифікують діяльність учителя та учнів. Тому основним напрямом удосконалення рівня професійної компетентності вчителя є професійне самовдосконалення шляхом цілеспрямованої самоосвітньої діяльності, а одним із завдань післядипломної освіти педагогів є оновлення форм роботи в курсовий і міжкурсний період щодо

вдосконалення рівня професійної компетентності педагога. Одна зі складових змісту безперервної освіти – підвищення рівня розвитку всіх видів компетентностей вчителя.

Модернізація освіти неможлива без широкого використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у всіх сферах освітнього процесу і, у першу чергу, в навчанні, а з розвитком і поширенням цих технологій виникла проблема формування здатності вчителя застосувати їх у педагогічній практиці. І як наслідок, головним завданням неперервної освіти є підвищення рівня знань педагогічного працівника у сфері інформаційно-комунікаційних технологій до рівня базової ІКТ-компетенції – інваріанта знань, умінь і досвіду застосування ІКТ для вирішення прикладних завдань.

Учитель-філолог повинен бути компетентним у сфері застосування ІКТ для оптимізації професійної діяльності та змоги навчати учнів адекватно діяти в інформаційному суспільстві. Необхідною умовою інформатизації педагогічної діяльності вчителя-філолога є формування та розвиток здатності вирішувати задачі, пов'язані з обробкою інформації, використовуючи сучасні інформаційні й комунікаційні технології, проявляючи наявність ІКТ-компетентності, забезпечуючи вчителю можливість успішно продовжувати освіту протягом усього життя та використовувати набуті вміння у своїй професійній діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Розгляд комплексу питань, пов'язаних із використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні, започатковано у працях В. Ю. Бикова, С. Д. Бушуєва, Є. І. Виштинського, Б. С. Гершунського, А. С. Демушкіна, М. І. Жалдака, М. В. Єрмолаєвої, А. О. Кривошеєва, І. І. Мархель, В. М. Монахова, В. М. Недзельської, Л. П. Прессман, О. В. Співаковського, А. В. Соловова та ін. Дидактичні та психологічні аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання досліджували Н. В. Апагова, В. П. Беспалько, В. П. Зінченко, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Леонтьєва, Ю. І. Машбиць, Н. Ф. Тализіна, О. К. Тихомиров, Г. Т. Шелехова та ін.

Психолого-педагогічні дослідження щодо компетентнісного підходу до підготовки вчителя до діяльності в умовах сучасної інформатизованої школи висвітлені в роботах Н. Баловськ, О. Боровкова, Л. Бочарової, Т. Гудкової, Ю. Дорошенка, О. Іванової, М. Лапчика, С. Литвинової, О. Овчарук, С. Ракова, Н. Сороко, О. Співаковського та ін. На думку В. Бикова, у діяльності навчальних закладів усіх типів і рівнів акредитації проблемам інформатизації повинна приділятися першочергова увага.

**Мета статті** полягає у визначенні основних складових і рівнів сформованості ІКТ-компетентності педагогів і напрямів формування інформаційної компетентності вчителів-філологів у системі неперервної освіти.

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** Сучасному викладачеві української мови та літератури вже недостатньо просто мати глибокі предметні знання, володіти практичними вміннями та навичками. Йому необхідно творчо використовувати набуті знання в нестандартній змінній ситуації, виявляти конструктивність в організації і плануванні педагогічного процесу.

Педагог, який не має базової ІКТ-компетентності, потребує для своєї роботи постійної підтримки більш досвідченого користувача, що істотно обмежує можливості освітнього процесу, тому в системі безперервної освіти ми маємо поступово формувати ІКТ-компетентність, ураховуючи етапи її набуття (базовий рівень володіння ІКТ-компетенціями, технологічний рівень володіння ІКТ-компетенціями, практичний (професійний) рівень володіння ІКТ-компетенціями) та рівні сформованості.

Г. А. Дегтярьова визначає такі **рівні володіння ІКТ-компетенціями**:

- *базовий рівень* – інваріант знань, умінь і досвіду, необхідний учителю-предметнику для вирішення освітніх завдань засобами інформаційних технологій загального призначення;
- *предметно-орієнтований* – освоєння ІКТ і формування готовності до впровадження в освітню діяльність спеціалізованих технологій і ресурсів, розроблених відповідно до вимог, змісту й методики того чи іншого навчального предмета;
- *педагогічний* (психолого-педагогічний, методичний, творчий) рівень – розробка власних електронних засобів навчального призначення, використання засобів ІКТ для вирішення професійних і особистих завдань.

Під **базовими ІКТ-компетенціями** Г. А. Дегтярьова розуміє:

- наявність загальних уявлень у сфері ІКТ;
- наявність уявлень про електронний освітній ресурс;
- володіння інтерфейсом операційної системи;
- наявність загальних уявлень у сфері мультимедіа;
- володіння технікою підготовки графічних ілюстрацій на основі растрової графіки;
- володіння навичками користувача офісних технологій у контексті підготовки дидактичних засобів з предметної галузі та робочих документів;
- володіння базовими Інтернет-сервісами і технологіями;
- володіння основами технології побудови web-сайтів.

Отже, ІКТ-компетентність є складовою професійних компетенцій, якими має володіти вчитель-предметник на сучасному етапі модернізації освіти. Паніна Т.С., Дочкін С.А., Клецов Ю.В. розглядають **інформаційну компетентність учителя як** [1]:

- здатність учителя вирішувати професійні завдання з використанням сучасних засобів і методів інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ);
- сталу, особистісну якість, характеристику вчителя, що відбиває реально досягнутий ним рівень підготовки в галузі використання засобів ІКТ у професійній діяльності;
- особливий тип організації предметно-спеціальних знань, що дозволяють учителеві правильно оцінювати ситуацію і приймати ефективні рішення в професійно-педагогічній діяльності, використовуючи ІКТ.

Тому завдання будь-якого вчителя – підвищити свій рівень комп'ютерної грамотності, прагнути всіляко розширити можливості в навчанні предмета за рахунок використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Інформаційно-комунікаційна компетентність поділяється на три **основні складові**, що відповідають окремим видам діяльності вчителів-філологів: загальна, діагностична, предметно-орієнтовна.

*Загальна компетентність* – це здатність учителя використовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) у викладанні навчального предмета й створювати для забезпечення навчально-виховного процесу:

- таблиці;
- малюнки;
- діаграми;
- презентації;
- тестові завдання;
- текстові документи.

Творчий учитель перебуває в постійному пошуку, щоб не відставати від вимог сьогодення, щоб зацікавити учнів предметом, створити позитивну мотивацію до навчання. Для цього йому необхідно відшукати потрібну додаткову інформацію, якої немає в підручниках. А це вимагає від педагога також умінь використовувати безмежні можливості інформаційних технологій, а саме працювати:

- з електронними базами даних;
- у локальній мережі;
- з Інтернет-технологіями;
- з інтерактивною дошкою тощо.

Крім того, необхідно в ході формування ІКТ-компетентності ознайомити педагогів із комп'ютерно орієнтованими методичними системами, на основі яких він зможе спроектувати урок, що буде високоефективним і результативним.

Маючи сформовану ІКТ-компетентність і професійний досвід, учитель набуває можливості розробляти власні електронні продукти, адже саме вони відображають бачення вчителя щодо викладання предмета з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема української мови та літератури.

Діагностична компетентність допомагає вчителям аналізувати досягнення учнів у процесі навчання, адже за останні роки змінився вектор навчального процесу, зокрема, відбулося насичення тестовими завданнями. Ураховуючи те, що випускники загальноосвітніх навчальних закладів проходять незалежне оцінювання, що змінюється і сама система проведення оцінювання знань і вмінь учнів, а також ставлення до цього процесу, учителі повинні мати здатність здійснювати:

- моніторинг результатів навчальної діяльності;
- проміжне діагностування;
- електронне тестування;
- прогнозування тощо.

Така система відслідковування успішності навчання буде взаємовигідною як для вчителя, так і для учня.

Саме ІКТ-компетентність надає можливість учителю-предметнику, скориставшись готовою тестовою оболонкою, самостійно створювати електронні тести й заощаджувати час для перевірки навчальних досягнень школярів.

Неможливо уявити діяльність учителів-філологів без електронних енциклопедій; демонстраційних програм; готових навчальних програмних педагогічних засобів; електронних підручників. Такий набір електронних розробок із кожним роком збільшується, урізноманітнюється. Вчитель повинен гармонійно поєднувати готові електронні продукти з традиційними методами, формами роботи у своїй професійній діяльності.

Для вчителів української мови й літератури є важливим формування інформаційно-комунікаційної компетентності щодо застосування ІКТ для досягнення навчальних цілей.

Формуються інформаційно-комунікаційні компетентності вчителів української мови та літератури за умови:

- створення тренінгової системи навчання;
- забезпечення неперервної освіти впродовж усього життя;
- системного використання набутих навичок у педагогічній практиці;
- постійного підвищення рівня сформованості інформаційно-комунікаційної культури шляхом переходу від базового рівня володіння ІКТ-компетенціями до професійного рівня.

Розвиваючи інформаційно-комунікаційну компетентність, учитель може застосувати набуті знання з ІКТ у навчально-виховному процесі, спрямувати їх на розвиток особистості учня. Так у подальшій роботі вчителі самостійно створюватимуть мультимедійні презентаційні матеріали у програмі PowerPoint за допомогою майстра презентацій для комп'ютерної підтримки уроків, подання навчального матеріалу на уроках української мови та літератури у процесі вивчення біографії письменника, аналізу художнього твору, вивчення мовної теми, узагальнення тощо. Завдяки настільній видавничій системі Microsoft Publisher вчителі можуть створювати ефектні бюлетені, стіннівки, у яких розміщують інформацію про письменника, художній твір, його героїв, мовну тему, що вивчається, брошури, у яких висвітлюється власний досвід роботи тощо. Знаючи можливості Adobe Photoshop, Paint, вчителі пропонують учням такі завдання, що сприятимуть розвиткові творчих здібностей школярів, оскільки в цих програмах учні можуть створювати ілюстрації до художніх творів, кольором передати настрій після прочитання поезії, працювати з різноманітними зображеннями, коригувати їх тощо. Скориставшись готовими оболонками й спираючись на знання дидактичних вимог до розробки завдань у тестовій формі, також самостійно створюють електронні тести.

Нові інформаційні технології навчання - це сукупність методології та технології навчання, в основу якої покладено використання комп'ютерних навчальних програм, електронних посібників і підручників, що забезпечують інтерактивний програмно-методичний супровід навчального процесу і є однією з форм реалізації мети та змісту сучасної парадигми гуманізованої освіти.

Комп'ютерні технології, увібравши в себе елементи різних методик (особистісно-орієнтованого, розвивального, проектного навчання) надають кожному учневі, спираючись на його інтереси, здібності, особисті цінності й суб'єктивний досвід, можливість самореалізації в пізнавальній та інших видах діяльності, створюють комфортні умови для самовизначення особистості в інформаційному суспільстві.

*Комп'ютерні засоби навчання:*

- електронний підручник;
- статистичні таблиці;
- динамічні таблиці ;
- літературні портрети;
- тестові завдання;
- диктанти;
- медіа-твори;
- віртуальні екскурсії.

*Дидактичні можливості комп'ютерних технологій:*

- джерело полісенсорної інформації;
- диференційовано організують навчальний процес;
- контролюють ступінь засвоєння інформації;
- регулюють темп вивчення навчального предмета;
- попереджають помилки;
- дають необхідні коментарі, пояснення;
- забезпечують зворотний зв'язок.

Досвід переконує, що комп'ютер сприяє не тільки розвитку самостійності, творчих здібностей учнів, його застосування дозволяє змінити саму технологію надання освітніх послуг, зробити урок більш наочним і цікавим. Комп'ютер забезпечує активізацію діяльності викладачів та учнів на уроці, сприяє здійсненню диференціації та індивідуалізації навчання, розвитку спеціальної або загальної обдарованості, формуванню знань, посилює міжпредметні зв'язки. Все це дає можливість покращити якість навчання.

Проведення уроків із використанням інформаційних технологій потребує серйозної підготовки. На думку О. Бриксіною, **конструювання такого уроку відбувається в кілька етапів**. Це концептуальний (визначення дидактичної мети, доцільності використання інформаційних технологій для досягнення кінцевих результатів), технологічний (визначення форми уроку, відбір електронних засобів навчального призначення (ЕЗНП)), операціональний (виділення основних елементів уроку, визначення місця електронних засобів навчального призначення у структурі уроку, вибір способів взаємодії фігурантів уроку з навчальними засобами) і етап педагогічної реалізації (переведення педагогічних принципів у конкретний навчальний вплив).

Труднощі, з яким найчастіше зустрічається вчитель під час застосування на уроках української мови та літератури комп'ютерних технологій, переважно зумовлені недостатнім забезпеченням шкіл якісними технічними засобами навчання.

Завдання педагогів – навчити учнів не лише опрацювати матеріали, а й уміти їх представляти, бо сьогодні вимагає від сучасної молоді не простого оволодіння комп'ютерною технікою, а й вміння нестандартно, творчо показати свою роботу, відстоювати свою думку та аргументувати свої дії. Переваги такої роботи надзвичайні, адже зростає зацікавленість предметом вивчення, учні самі стають творцями, ініціаторами нових ідей, розвивають свої інтелектуальні здібності.

Комп'ютерна презентація – це авторське учнівське бачення теми, розробка певного сценарію виконання і представлення аудиторії, яка, до речі, може бути абсолютно різною: від учнів початкової школи до вчителів. Комп'ютер дає можливість використання інформації мережі Інтернет, дозволяє ілюструвати, естетично оформляти сторінки, використовувати ефекти анімації. Діти вчать бути послідовними у відборі найсуттєвішої інформації.

Суть інформаційно-проектної технології – через проектну діяльність, яка передбачає розв'язання проблеми чи низи проблем на основі певної суми знань, показати практичне застосування цих знань.

За допомогою комп'ютерної програми викладачі також можуть перевірити вміння учнів читати текст мовчки. Даний розділ комп'ютерної програми надає змогу викладачеві водночас проконтролювати час прочитання тексту і відповідно визначити темп читання для кожного учня. Слід звернути увагу на те, що при перевірці навичок читати мовчки оцінювання виконання завдання відбувається в два етапи з визначенням оцінки за кожний з них і наступному підсумовуванні оцінок для визначення загального балу за завдання (максимальний бал-12).

Одним із способів розвитку пізнавальної активності учнів є використання мультимедійних технологій, які дають змогу підвищити активність і привернути увагу учнів до навчання.

*Мультимедіа* (лат. *multum* – багато й англ. *media* – засоби) – система сучасних технічних засобів, що дозволяють працювати з текстовою інформацією, графічним зображенням, звуком (мовлення, музика, ефекти), анімаційною комп'ютерною графікою (мальовані фільми, тривимірна графіка) в єдиному комплексі; один із перспективних напрямів, що найбільш швидко розвиваються, особливо в галузі освіти.

Під мультимедіа розуміється комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють застосовувати комп'ютер з текстом, зі звуком, графікою, анімацією та відео. Урок з використанням мультимедійних технологій стає цікавішим для учня, а тому й ефективнішим для засвоєння знань, поліпшує рівень унаочнення навчального матеріалу на уроці. Кількість мультимедійної підтримки уроку може бути різною: від кількох хвилин до використання мультимедіа впродовж цілого уроку. Під час уроку мультимедійною підтримкою істотно змінюється роль учителя, який виступає передусім організатором, координатором пізнавальної діяльності учнів.

За допомогою комп'ютерних технологій можна використовувати на уроці наочність вищого рівня – відео матеріали, анімаційні фрагменти, інтерактивні моделі тощо, які дають змогу продемонструвати на уроці ті явища, які в реальному світі побачити неможливо. Інформаційні технології допомагають індивідуалізувати та диференціювати навчання. Цього досягають не тільки завдяки різнорівневим завданням, а й за допомогою самоосвітою учня.

Отже, комп'ютер та інтерактивні дошки на уроках української мови та літератури поступово стають звичними засобами навчання; використання яких роблять урок динамічним, яскравим і, звичайно, набагато результативнішим.

Науково-педагогічна література подає безліч різноманітних мультимедійних жанрів: блок-тема, медіа-урок, самодиктант, тестові завдання, медіапроект медіатвори, творчі презентації, віртуальні екскурсії, медіаекспресії, літературний портрет, динамічні таблиці, статичні таблиці.

*Динамічні таблиці* допомагають учням зрозуміти процес «народження» і функціонування правила: потрібні елементи з'являються і зникають, рухаються, збільшуються, переміщуються; іноді для створення бажаного ефекту застосовується звукове оформлення, анімаційні вставки тощо. Матеріал підібраний з орієнтацією на асоціативне, образне мислення учнів, що дає змогу швидко запам'ятати та якісно застосувати набуті знання.

*Літературний портрет.* Мультимедійний проект, що містить документи, фотографії, таблиці, ілюстративний матеріал, аудіо та відео фрагменти, скомпоновані у послідовному порядку, що дає змогу найбільш повно й яскраво розповісти учням про життєвий і творчий шлях письменника чи поета.

*Віртуальні екскурсії.* Відео розповідь про музеї та історичні місця України; до кожного відео сюжету розроблені відповідні завдання, які учні виконують під час уроку. Таким чином, віртуальна екскурсія знайомить учнів з Україною, її історією, природою, видатними людьми, розширює кругозір учнів, сприяє їх розвитку навіть в умовах, коли справжня екскурсія з певних причин неможлива.



*Media-проект.* Кожен учень-учасник проекту вибирає для себе індивідуальні засоби й оптимальний темп діяльності, виявляє самостійність, творчість, наполегливість у досягненні мети. Навчальна робота організується в індивідуальній та груповій формах і складається з трьох етапів:

- відбір та вивчення інформаційно-професійної проблеми, засвоєння комп'ютерної мультимедіа-технології;
- створення та колективне обговорення пробних комп'ютерних мультимедіапрезентацій, створених на запропонованому вчителем інформаційному матеріалі;
- підготовка й представлення розгорнутої мультимедіапрезентації з проблеми із залученням додаткової знайденої учнями інформації й викладеної з урахуванням власної точки зору.

*Тестові завдання.* Надзвичайно вдало можна формувати на інтерактивній дошці. Як відомо, є спеціальні програми, проте це можна робити й без них, розташувавши кожне запитання та варіанти відповідей на нього на окремому слайді. Такі тестові завдання зручно використовувати під час тематичного оцінювання, аудіювання тощо.

*Самодиктант.* Давно відома форма перевірки знань, проте у мультимедійному форматі вона працює набагато ефективніше. На дошці – текст із пропущеними буквами та розділовими знаками (бажано, щоб у кожного учня був такий самий друкований текст). У процесі роботи учні пояснюють вживання букв і розділових знаків, роблячи на дошці відповідні записи. Отже, економиться час та необхідність записувати текст у зошити.

*Media-урок.* Сукупність різноманітних мультимедійних прийомів, що працюють впродовж 40 хвилин уроку, що сприяють повному розкриттю й усвідомленню учнями теми уроку. Такий урок – яскравий, динамічний, результативний. Сучасність вимагає нових підходів до навчального процесу, нових методів, форм подання навчальної інформації. Вона вимагає, щоб над матеріалом, який вивчається, учень розмірковував, бачив зв'язок з іншою інформацією і послідовність між нею. А також шукав відповіді на запитання, які виникають у процесі навчання, що збуджує процес мислення, яке призводить до бажаного запам'ятовування і сприяє розвитку пам'яті. В учнів зникає страх зробити помилку, а виникає прагнення виправити, знайти відповіді, щоб більше помилок не виникало. З'являється вміння вирішувати і виправляти власні помилки однокласників. Процес навчання стає процесом дослідження.

Отже, мультимедійний урок – один із засобів особистісного навчання. Такий урок розрахований на кожного учня окремо. Кожен епізод уроку в окремого учня викликає особисті почуття, бачення в окремих його частинах цілого, захоплення і бажання знайти результат, відповісти на поставленні запитання, бути активним до всього, що відбувається на змінних слайдах. Такий урок не примушує, а заохочує, пробуджує інтерес, захоплює побаченням і власними перемогами, які здобуті на даному етапі чи взагалі на уроці. Такі уроки емоційні, насичені різновидністю і різноплановістю, вони різнорівневі, творчі і художні.

Мультимедійний урок – це цілісний урок, так і етап певного уроку, або фрагмент завдання, на який учні будуть очікувати і подумки із захопленням переживати. Мультимедіа дозволяє оживити урок, зв'язати його з дійсністю, забарвити різними фарбами почуттів, озвучити урок музикою, звуками природи. Зіставити власні спостереження, надихнути на бажання побачити це в дійсності, збагатити власний досвід.

Вважаємо, що такі уроки: розвивають у дітей креативне мислення, навчають по-іншому сприймати прочитаний або прослуханий текст, повніше й точніше висловлюють свої думки; проявляють свої індивідуальні можливості, долають певні труднощі в навчальній діяльності, будують творчий процес майже самостійно.

Отже, головне завдання використання ІКТ у процесі вивчення української мови й літератури – підвищити пізнавальний інтерес учнів до вивчення предмета, ефективність його опанування школярами. Загально визнано, що особистість, яка зацікавлена, хоче пізнати матеріал, засвоює його набагато краще, ніж та, що не зацікавлена змістом того, що вивчає.

Використання інформаційних технологій на уроках української мови та літератури може відбуватися різними способами, це залежить від низки факторів, найважливішими з яких вважаємо такі: потреби конкретного уроку, рівня володіння різними програмами та наявністю сертифікованих програм у системі середньої загальної освіти. Серед зазначених технологій використовуються такі їх види: інформаційні технології, електронні підручники, окремі типи файлів (зображення, відео-, аудіо-, анімації), розроблені авторські уроки (інтеграція різних об'єктів в один формат- презентації, web-сторінки). Дидактичні можливості мультимедійних засобів навчання, що використовуються на уроках української мови та літератури, можна стисло визначити так: посилення мотивації навчання; активізація навчальної діяльності учнів, посилення їх ролі як суб'єкта навчання діяльності (можливість обирати послідовність вивчення матеріалу, визначення міри і характеру допомоги та ін.); індивідуалізація процесу навчання, використання основних і допоміжних навчальних впливів, розширення меж самостійної діяльності учнів; урізноманітнення форм подання інформації; урізноманітнення типів навчальних завдань; створення навчального середовища, яке забезпечує "занурення" учня в уявний світ,

у певні соціальні і виробничі ситуації; постійне застосування ігрових прийомів; забезпечення негайного зворотного зв'язку, можливість рефлексії; можливість відтворення фрагмента учбової діяльності.

Досвід створення та використання презентацій у процесі вивчення української мови і літератури дозволяє визначити низку факторів, які впливають на ефективність навчально-виховного процесу:

- зростання впливу виступу на аудиторію, оскільки значний обсяг інформації сприймається зоровими та слуховими рецепторами одночасно;

- полегшення розуміння і сприйняття поданого матеріалу;
- запам'ятовування навчального матеріалу на значний період;
- збільшення психологічної вірогідності прийняття правильних висновків, суджень, узагальнень;
- скорочення часу на розкриття проблеми.

У практичній діяльності вчителів-словесники найчастіше використовують презентації, створені за допомогою програми Power Point, зокрема такі їх види:

- презентації для лекційного викладу матеріалу;
- презентації для повторювально-узагальнювальних уроків;
- презентації для уроків тематичного оцінювання знань.

Компонування матеріалу програми в цьому випадку слугує своєрідною формою опорного конспекту. Варто зазначити також, що учні під час підготовки домашнього завдання часто використовують презентацію, вважаючи, що вона більш зрозуміла й логічна.

Систематичне використання комп'ютера на уроці, зокрема презентацій, сприяє:

- підвищенню якісного рівня використання наочності на уроці;
- зростанню продуктивності уроку;
- реалізації міжпредметних зв'язків;
- уможливленню організації проектної діяльності учнів зі створення навчальних програм під керівництвом учителів інформатики та української мови;

- логічному викладу навчального матеріалу, що значно підвищує рівень знань учнів;
- покращенню взаємин "учень-учитель", особливо з учнями, "далекими" від мови та літератури, які, зазвичай, захоплюються інформатикою;

- зміні ставлення школярів до комп'ютера: вони починають сприймати його як універсальний інструмент для роботи в будь-якій галузі людської діяльності.

Зрозуміло, що уроки з використанням мультимедійних технологій потребують значної підготовчої діяльності педагога. Учитель повинен вміти користуватися різноманітними програмами: графічними, flesh – анімації, web – редактора, програмами для створення презентацій, програмами для роботи зі звуком та відео тощо. Це уможливило подання інформації у формі відео, презентації, web-сторінки з різноманітними роликами. Багатим джерелом для унаочнення навчального матеріалу є ресурси Інтернету.

Таким чином, головне завдання використання ІКТ у процесі вивчення української мови й літератури – підвищити пізнавальний інтерес учнів до вивчення предмета, ефективність його опанування учнями. Загальноновизнано, що особистість, яка зацікавлена, хоче пізнати матеріал, засвоює його набагато краще, ніж та, що не зацікавлена змістом того, що вивчає. Використання комп'ютерних технологій вносить істотні зміни в діяльність педагога та розвиток учня як особистості, ставить нові вимоги до професійної майстерності викладання предмета в комп'ютерному класі, вимагає чіткої організації та індивідуальної роботи з кожним учнем під час навчально-виховного процесу.

Отже, до **інформаційно-технологічних компетентностей** відносимо:

- Оволодіння вчителем умінням працювати з комп'ютерною технікою, в тому числі: працювати в різних програмах, користуватися електронною поштою, здійснювати пошук матеріалів у мережі Інтернет тощо;

- Відпрацювання змісту та методик використання предметно-інформаційних ресурсів у навчально-виховному процесі з предмета, у тому числі для проведення тестування учнів;

- Використання прикладних програмних продуктів та електронних підручників, мультимедійних презентацій, Інтернет-ресурсів у освітньому процесі;

- Розроблення й використання інформаційно-тематичних публікацій, презентацій, Web-сайтів.

Тому завданням системи підвищення кваліфікації є формування інформаційно-технологічних компетентностей педагогів, зокрема вчителів гуманітарного профілю, з метою забезпечення якості освіти, конкурентноспроможності педагогічних працівників і випускників загальноосвітніх навчальних закладів.

**Висновки.** Педагогічна практика засвідчує, що провадження інформційних технологій навчання в процес викладання української мови і літератури забезпечує формування сучасного випускника, даючи йому змогу успішно інтегруватися в суспільство, визначати і втілювати свою життєву стратегію, бути мобільним і конкурентоспроможним, здатним до творчої самореалізації і свідомого життєвого вибору.

Це вимагає від вчителів-словесників використання у практиці роботи інформаційних технологій, які сприяли б стимулюванню креативності учнів, формуванню в них позитивної мотивації до навчання, володінню стратегією життєвого проектування.

Головне завдання використання ІКТ у процесі вивчення української мови й літератури – підвищити пізнавальний інтерес учнів до вивчення предмета, ефективність його опанування школярами. Загальновизнано, що особистість, яка зацікавлена, хоче пізнати матеріал, засвоює його набагато краще, ніж та, що не зацікавлена змістом того, що вивчає. Отже, використання комп'ютерних технологій вносить істотні зміни у діяльність педагога та розвиток учня як особистості, ставить нові вимоги до професійної майстерності викладання предмета у комп'ютерному класі, вимагає чіткої організації та індивідуальної роботи з кожним учнем під час навчально-виховного процесу у своїй діяльності прагнемо урізноманітнювати уроки, робити вивчення мови і літератури неповторним.

Таким чином, формування інформаційно-комунікаційної компетентності сприяє всебічному розвитку вчителів-предметників; самовдосконаленню; бажанню вчитися впродовж усього життя; розумінню інформаційно-комунікаційних процесів; здатності застосовувати набуті знання у професійній діяльності; вдосконалювати професійну майстерність; застосовувати набуті знання у педагогічній практиці, а тематичні курси й спецкурси є одним зі шляхів формування ІКТ-компетентності вчителів-філологів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Информатизация средней освіти: программні засоби, технології, досвід, перспективи / ред. В. М. Мадзігон та Ю. О. Дорошенко. – К. : Наукова думка, 2003.
2. Інформаційні технології в навчанні. – К. : Видавнича група ВНУ, 2006. – 240 с.
3. Іщук Н. Ю. Застосування засобів мультимедіа у процесі підготовки економістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2004. – 20 с.
4. Клокар Н. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу: монографія / Н. І. Клокар. – К. : Либідь, 2010. – 528 с.
5. Коновалов О. Ю. Методологічні аспекти розвитку інформаційно-програмного і програмно-методичного забезпечення навчального процесу / О. Ю. Коновалов // Нові технології навчання. – 2000. – № 31. – С. 39–45.
6. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О. М. Семенов. – К., 2005. – 476 с.

## РЕФЕРАТИВНЫЙ ОБЗОР СТАТЕЙ НОМЕРА

### ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ВУЗАХ

**Николай Викторович АНИСИМОВ**

**СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

В статье проведен системный анализ литературы, которая сегодня применяется специалистами сложных электро- и радиотехнических профессий в профессиональной системе образования. Были также исследованные разные учебники, учебные пособия, справочники, задачки и другие методические материалы, которые были подготовлены и изданы для средней школы. Это необходимо было сделать по той причине, что в средних профессионально-технических учебных заведениях наряду с изучением предметов профессионального цикла, изучают также и общеобразовательные предметы. Системный анализ учебной литературы проводился с применением специальных критериев, которые были разработаны автором.

**Ключевые слова:** учебник, учебное пособие, профессионально-техническое учебное заведение, условные графические обозначения, государственный стандарт.

**Франчук В.М.**

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ WEB-ОРИЕНТИРОВАННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ СИСТЕМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Целью исследования является обзор web-ориентированных компьютерных систем, которые можно использовать в образовательных учреждениях. Задачей исследования является использование web-ориентированных компьютерных систем с помощью которых можно создавать и предоставлять доступ к информационным ресурсам. Объектом исследования является свободно распространяемые web-ориентированные компьютерные системы, используемые для управления информационными ресурсами образовательного учреждения.

**Ключевые слова:** информационные ресурсы, web-ориентированные компьютерные системы, системы управления контентом, системы управления учебным контентом.

**Н. И. Легенький**

**РЕФОРМИРОВАНИЕ ПРОЦЕДУРЫ ВЫБОРОВ РУКОВОДИТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ТРЕБОВАНИЙ НОВОГО ЗАКОНА УКРАИНЫ "О ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ"**

Раскрываются особенности имплементации нового закона Украины "О высшем образовании" в направлении реформирования процедуры выборов руководителей высших учебных заведений. Охарактеризованы возможные способы реализации основных идей закона в рекомендациях по его осуществлению.

**Ключевые слова:** закон Украины "О высшем образовании", прозрачность, открытость, демократичность, трудовой коллектив, выборы, руководитель.

**Владимир Петрович СЕРГИЕНКО, Павел Васильевич МИКИТЕНКО**

**СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА МЕТОДОВ И МЕТОДИК КОМПЬЮТЕРНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ЗНАНИЙ**

В статье рассмотрено и установлено сущность и специфика методов и методик компьютерной педагогической диагностики уровня знаний в высшем учебном заведении, проанализированы и уточнен понятийный аппарат по данной проблематике. Выделены цели и задачи компьютерной педагогической диагностики. Рассмотрены основные средства педагогической диагностики.

**Ключевые слова:** метод, методика, педагогическая диагностика, компьютерно ориентированные технологии, тестирование.

**Андрей Иванович ТКАЧУК**

**ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩИХ УСЛОВИЙ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ СТАТИКИ АБСОЛЮТНО ТВЕРДОГО ТЕЛА НА РАВНОВЕСИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ СИЛ**

В статье рассмотрены особенности изучения общих условий решения задач статики абсолютно твердого тела на равновесие произвольной пространственной системы сил путем использования алгоритмизации последовательности аналитического решения. Данный подход даёт возможность будущим учителям технологического образования при изучении такого раздела технической механики, как теоретическая механика (статика абсолютно твердого тела), более полноценно усваивать материал и выработать эффективную систему знаний, умений и навыков, необходимых при изучении следующих разделов: сопротивления материалов, теории механизмов и машин, деталей машин.

**Ключевые слова:** техническая механика, статика абсолютно твердого тела, система сходящихся сил, алгоритм решения задач.

**Наталья Богдановна ГРИЦАЙ**

**МЕТОДИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

В статье рассмотрено методическую готовность как цель и результат методической подготовки студентов в высшем учебном заведении. Выяснено содержание понятия «методическая готовность», установлено различие между понятиями «методическая готовность» и «методическая компетентность», определены уровни методической готовности будущих учителей биологии.

**Ключевые слова:** методическая подготовка, методическая готовность, методическая компетентность, уровни методической готовности, будущие учителя биологии.

**Людмила Гавриловна ГАВРИЛОВА**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ УЧЕБНЫХ СРЕДСТВ**

В статье проанализирована проблема обеспечения современного образования электронными учебными средствами. Автор предлагает теоретический обзор научных поисков в сфере восприятия разных видов информации (визуальной, звуковой, музыкальной) в мультимедийных средствах, анализ взглядов современных ученых-психологов на развитие мышления и специфику умственной деятельности пользователей технологий мультимедиа.

**Ключевые слова:** мультимедийные учебные средства, восприятие цвета, принципы воздействия музыки, мышление, умственная деятельность.

**Ольга Орестовна БИЛЯКОВСКАЯ**

**МОДИФИКАЦИЯ ЛЕКЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

В статье исследуется значение лекции в современной образовательной среде, акцентируется на потребности ее модификации. Освещаются дидактические возможности и условия использования разных типов лекционных занятий. Рассматривается технология проведения инновационной лекции.

**Ключевые слова:** лекция, студент, преподаватель, технология, педагогическое взаимодействие.

**Снежана Николаевна БОГОМАЗ-НАЗАРОВА**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ТЕХНИЧЕСКОЙ ЭСТЕТИКЕ**

В статье проанализированы психолого-педагогические предпосылки использования интеграционных процессов в технической эстетике; определены особенности интеграционных процессов в курсе "Техническая эстетика".

**Ключевые слова:** интеграционный процесс, техническая эстетика, дизайн, творчество, взаимодействие, связи.

**Леонид Витальевич ОЛЕЙНИК**

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА МАГИСТРОВ ВОЕННО-СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ ВОЕННО-СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН**

В статье рассматриваются специфика и проблемы организации самостоятельной работы магистров военно-социального управления. Определяются условия и методы эффективной организации самостоятельной работы магистров военно-социального управления как целостной системы образовательной среды, даются рекомендации по активизации самостоятельной работы.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, магистр, военно-социальное управление, военно-специальные дисциплины, обучения.

**Ирина Леонтьевна ЦАРЕНКО**

**АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разрешения противоречий между фактическим уровнем разработанности конкурентных образовательных технологий и недостаточным использованием их дидактических возможностей в подготовке высокопрофессиональных педагогических специалистов. Целью статьи является определение и анализ дидактических возможностей облачных технологий как интернет-услуг для активизации самостоятельной работы будущих учителей трудового обучения (технологий). В статье предложены методические рекомендации педагогам по созданию учебного сайта для дистанционного образования и самообразования студентов.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа студентов, облачные технологии, организационно-педагогические условия, открытая учебная среда.

**Александр Николаевич ШИРБУЛ**

**РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ ПРИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ**

В статье рассматриваются проблемы реализации междисциплинарных связей при практической подготовке будущих учителей технологий. Анализируются конкретные примеры установления связей между дисциплинами при изучении студентами дисциплины «Народные ремесла».

**Ключевые слова:** междисциплинарные связи, подготовка студентов.

**Светлана Григорьевна ЛИТВИНОВА**

**ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ И КОМПОНЕНТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ХМАРООРИЕНТОВАННОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

В условиях инновационного развития общего среднего образования и активного использования информационно-коммуникационных и внедрение облако ориентированных технологий, педагогическое проектирование приобретает новый смысл. В статье проанализирован опыт проектирования педагогических систем украинских и зарубежных ученых, теоретически обоснованы особенности проектирования облако ориентированной учебной среды, определены специфические этапы проектирования, такие, как проектирование архитектуры, деятельности, дидактического и методического компонентов; обобщены компоненты процесса проектирования, определены этапы, содержание и задачи педагогического проектирования.

**Ключевые слова:** облако ориентированная учебная среда, методологические подходы, принципы, комплементарная среда.

**Денис Васильевич ГРИНЬ**

**КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ ВЕСОМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Приведены подходы и проведен анализ трудов ученых, работавших и работающих в направлении подготовки учителей технологий. Проанализированы подходы в направлении подготовке будущего учителя как действительно компетентного в нашем обществе, которое непрерывно видоизменяется, выбраны некоторые пути движения и развития.

**Ключевые слова:** компетенция, способность, учитель.

**Наталья Петровна ОНИЩЕНКО**

**УНИВЕРСИТЕТСКИЕ РЕГИОНАЛЬНЫЕ КОМПЛЕКСЫ: СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ**

В статье исследуются перспективы инновационного развития региональных университетских комплексов, раскрываются особенности подготовки будущих учителей в университетских комплексах.

**Ключевые слова:** инновационное развитие, инновационная образовательная среда, университетские региональные комплексы, профессиональная подготовка, будущие учителя.

**Степан Дмитриевич ПОСТИЛ**

**СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ**

Рассмотрен интегрированный подход к преподаванию компьютерных дисциплин путем реализации междисциплинарного информационного моделирования на основании сквозного индивидуального задания.

**Ключевые слова:** интегрированное преподавание дисциплин, междисциплинарное информационное моделирование, синергетика.

**Ольга Ильевна ШАПРАН**

**СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ**

В статье определяются основные положения и принципы контекстного обучения, его преимущества над традиционной системой обучения в высшей школе, тактическая позиция преподавателя в процессе реализации контекстного обучения. Автором рассматривается общая деятельность студентов и преподавателей в процессе контекстного обучения, что дает возможность организовать обучение в высшей школе на основе субъект - субъектных отношений, находить новые методические подходы к организации подготовки будущих специалистов.

**Ключевые слова:** контекстное обучение, квазипрофессиональная деятельность, совместная деятельность студентов и преподавателей, учебно-профессиональная деятельность.

**Юрий Петрович ШАПРАН**

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И УЧЕБНЫХ ПРАКТИК СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ПРИНЦИПАХ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ**

В статье рассматривается модель контекстного обучения, которая является теоретически обоснованным выбором и реализацией форм и методов активного обучения в педагогическом университете с ориентацией на будущую профессиональную деятельность учителя. Доказано, что результативность профессиональной подготовки зависит от эффективности проведения различных видов педагогических и учебно-полевых практик. Рассматривается опыт использования контекстного обучения в процессе формирования профессиональной компетентности будущих учителей биологии.

**Ключевые слова:** контекстное обучение, квазипрофессиональная деятельность, профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, компетенции, педагогическая практика, учебно-полевая практика, программа практики, будущие учителя биологии.

**Лилия Степановна ХАРЛАМОВА**

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ МЕЖДУНАРОДНЫХ АВИАЦИОННЫХ ПЕРЕВОЗОК**

В статье представлены результаты исследования формирования социокультурной компетентности будущих менеджеров международных авиационных перевозок в процессе изучения гуманитарных учебных дисциплин. Автор определяет принципы формирования социокультурной компетентности: гуманизма, культуросоответствия, когнитивности, ситуативности, тематического разнообразия содержания учебного материала, интерактивности, опережающего обучения, интегративности. Поданы результаты экспериментальной проверки эффективности педагогических условий формирования социокультурной компетентности будущих менеджеров международных авиационных перевозок в процессе изучения гуманитарных учебных дисциплин.

**Ключевые слова:** социокультурная компетентность, менеджеры международных авиационных перевозок, принципы формирования социокультурной компетентности, педагогические условия формирования социокультурной компетентности.

**Ирина Михайловна ТЯГАЙ**

**ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ**

В статье рассмотрены особенности интерактивного обучения на практических занятиях по дифференциальным уравнениям в педагогическом университете. Раскрыты основные признаки интерактивного обучения, принципы и педагогические условия использования интерактивных технологий в системе подготовки будущего учителя математики к профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** интерактивное обучение, дифференциальные уравнения, практическое занятие, активность, учебно-познавательная деятельность, студенты, будущие учителя математики.

**Мирослава Андреевна СОСНОВА**

**ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОГО ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

В статье исследуются возможности использования информационно-коммуникационных технологий в интерактивном обучении студентов.

Автор представляет информационно-коммуникационные технологии, основанные на использовании телекоммуникаций (телефонных линий и беспроводных соединений), компьютеров, подпрограммного и программного обеспечения, накопительных и аудиовизуальных систем, позволяющих пользователям создавать, получать доступ, хранить, передавать и изменять информацию.

Применение интерактивного обучения актуально, учитывая все еще недостаточный уровень коммуникативной подготовки преподавателей и студентов и сформированности у них умений использовать новейшие технологии.

Данная методика обусловлена необходимостью переосмысления основных средств организации, активного взаимодействия студентов и преподавателей в учебном процессе с целью достижения определенных дидактических результатов.

Подчеркнуто, что сегодня значительное внимание уделяется методам интерактивного обучения с применением компьютерных программ, реализующих деятельностный подход к обучению.

**Ключевые слова:** интерактивные технологии, методы и приемы обучения, интерактивная доска, информационно-коммуникационные технологии, электронный учебник, информационно-коммуникационные технологии; беспроводной планшет; интерактивный дисплей; беспроводные пульты.

**Татьяна Александровна ПИСЬМЕНКОВА**

**ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ДОСТИЖЕНИЙ БАКАЛАВРОВ ГОРНОГО ДЕЛА ПО ДИСЦИПЛИНАМ ОБЩЕИНЖЕНЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ**

В статье приведен подход к разработке средств диагностики, устанавливающий уровень достижений студентов по дисциплинам общинженерной подготовки. Введено понятие «производная компетенция», которая формируется путем декомпозиции основных компетенций приведенных в образовательно-калфикационной характеристике бакалавра горного дела. На примере дисциплины «Основы теории транспорта» выделены компетенции, которые являются результатами (целями) обучения подлежащие диагностированию. Предложено профессионально ориентированные задания по дисциплине «Основы теории транспорта» используемые для установления уровня достижений студентов.

**Ключевые слова:** производные компетенции бакалавров горного дела, результаты обучения, средства диагностики уровня достижений студентов, профессионально ориентированные задачи.

**Юлия Михайловна МЕНДРУХ**

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПО МАРКЕТИНГУ**

В статье проанализировано понятие “коммуникативная компетентность маркетолога”, разработаны структура данной компетентности и методика формирования коммуникативной компетентности будущего специалиста маркетинга.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, структура коммуникативной компетентности, методика формирования коммуникативной компетентности.

**Анастасия Александровна ЛИНОВИЦКАЯ**

**СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА СРЕДСТВАМИ ВИРТУАЛЬНОЙ ЭКСКУРСИИ У СПЕЦИАЛИСТОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

В статье идет речь о виртуальных экскурсиях как об одной из форм организации учебного процесса. Дается определение понятию виртуальный музей, выделяются его характерные черты. Обосновываются преимущества использования информационных технологий во время профессиональной подготовки специалистов изобразительного искусства.

**Ключевые слова:** виртуальная экскурсия, учебный процесс, информационные технологии.

**Ирина Романовна ГИНСИРОВСКАЯ**

**ДИАГНОСТИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО МЕНЕДЖМЕНТУ К ИННОВАЦИОННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШИХ ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

В статье проанализирована система подготовки будущих специалистов по менеджменту к инновационной профессиональной деятельности в высших технических учебных заведениях. Рассмотрены компоненты, критерии и уровни готовности будущих инженерных и управленческих кадров, к данному виду деятельности. Осуществлена трактовка базовых понятий. Доказана необходимость разработки диагностики подготовки будущих специалистов по менеджменту к инновационной профессиональной деятельности в высших технических учебных заведениях.

**Ключевые слова:** диагностика, компоненты, критерии, уровни готовности, специалисты по менеджменту, инновационная профессиональная деятельность, инженерные и управленческие кадры.

**Екатерина Васильевна ГОДЛЕВСКАЯ**

**ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УНИВЕРСИТЕТАХ ВЕНГРИИ**

В статье освещена проблема использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) обучения в профессиональной подготовке учителей Венгрии. Проанализированы действия правительства Венгрии для внедрения информационно-коммуникационных технологий в профессиональной подготовке учителей, что способствует интеграции страны в европейское мировое образовательное пространство.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, профессиональная подготовка, Венгрия.

**Юлия Николаевна КОБЮК**

**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

В статье осуществлен теоретический анализ сущности познавательного интереса; рассматриваются условия формирования познавательных интересов студентов, а также технологии интерактивного обучения как необходимое условие формирования познавательных интересов студентов в процессе профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** технологии, интерактивные технологии, интерактивное обучение, познавательные интересы, профессиональная подготовка.

**Василий Александрович ГОРБАЧУК**

**ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ С МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СТАТИСТИКИ**

В статье обосновывается эффективность использования лабораторно-практических занятий в процессе обучения математической статистики, подаются методические рекомендации по проведению лабораторно-практических занятий с использованием информационно-коммуникационных технологий, предлагается пример такого лабораторно-практического занятия для студентов педагогических университетов.

**Ключевые слова:** лабораторно-практическое занятие, информационно-коммуникационные технологии, педагогическое программное средство.

**Александр Андреевич КОНОВАЛ, Татьяна Ивановна ТУРКОТ**

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ ЭЛЕКТРОДИНАМИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ**

Авторы статьи указывают на необходимость обучения студентов научно-методическому анализу электродинамических моделей в процессе преподавания теоретической физики в классических и педагогических университетах. Доказывается, что выражение для силы взаимодействия двух длинных проводников с током у адекватной модели проводника с током требует уточнения. Подчеркивается, что подобный анализ является необходимым средством формирования профессиональной компетентности современного учителя физики.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, научно-методический анализ, электродинамическая модель, модель проводника с током, специальная теория относительности, релятивистские поправки.

**Наталья Николаевна АВДЕНЮК**

**ПРОЕКТ «МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОН-ЛАЙН КУРСЫ» КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД ПОЛУЧЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

В статье проанализирован проект «Массовые открытые онлайн курсы» (МООК) как одно из самых современных достижений в области использования информационных технологий в развитии высшего образования и образования взрослых в условиях глобализации. Выяснена сущность изучаемого явления, раскрыты условия его функционирования, определен педагогический характер проблем, связанных с созданием и использованием МООК.

**Ключевые слова:** дистанционное образование, открытые образовательные ресурсы, Массовые открытые онлайн курсы (МООК), платформы МООК, коннективизм, когнитивный бихевиоризм.

**Татьяна Викторовна ИВАНОВА**  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА  
«МЕДИАГРАМОТНОСТЬ»

В статье раскрываются методические возможности педагогического мастерства как основного педагогического условия в процессе преподавания новой дисциплины «Медиаграмотность». Показан синергетический эффект этих двух дисциплин, рассматриваются компоненты и критерии педагогического мастерства учителя, который преподает учебный курс «Медиаграмотность».

**Ключевые слова:** педагогическое мастерство, медиаграмотность, учитель, информационное общество, педагогическое действие, массовая коммуникация.

**Анастасия Сергеевна КОВАЛЕВА**  
КЕЙС-СТАДИ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В  
ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье рассмотрены основные свойства интерактивной формы обучения кейс-стади в контексте профессиональной подготовки будущего социального педагога в высшем учебном заведении.

**Ключевые слова:** социальный педагог, кейс-стади, интерактивные технологии, инновационные технологии, профессиональная компетентность.

**Виталий Васильевич ЛАПИНСКИЙ, Ирина Юрьевна РЕГЕЙЛО**  
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ НАГЛЯДНОСТИ И ДОСТУПНОСТИ В ЭЛЕКТРОННЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСАХ

Исходя из результатов анализа дидактических требований к процессу обучения и возможностей, предоставляемых электронными образовательными ресурсами как составляющими среды обучения, выделены условия реализации в средствах обучения нового поколения, предназначенных для сопровождения изложения нового материала в условиях классно-урочной (аудиторной) организационной формы обучения дидактических принципов наглядности и доступности.

**Ключевые слова:** принципы дидактики, информационные технологии, учебная среда, электронные образовательные ресурсы.

**Ирина Михайловна СМЕРНОВА**  
ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ  
РАБОТНИКАМИ УКРАИНЫ

В статье рассматриваются проблемы использования информационных образовательных ресурсов педагогическими работниками Украины в учебных заведениях. Определены типы образовательных ресурсов, их классификация, проведен системный анализ существующих в данный момент образовательных порталов украинских электронных ресурсов.

**Ключевые слова:** электронные образовательные ресурсы, образовательные порталы, Internet ресурсы.

**Я-КОНЦЕПЦИЯ – ДОМИНАНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО  
РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА**

**Михаил Сергеевич ЯНИЦКИЙ, Ольга Артуровна БРАУН, Юрий Владимирович ПЕЛЕХ, Зофия  
ФРОНЧЕК, Моника САЛАССА**  
ЗАКОНОМЕРНОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ В  
ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

На основании кросскультурного исследования, проведенного в четырех европейских странах, описываются общие закономерности становления системы ценностей учителей в процессе их профессионального развития. Анализируется влияние профиля преподавания, а также гендерной, этнической и конфессиональной принадлежности на процесс становления системы ценностей учителей.

**Ключевые слова:** ценности, педагогическая деятельность, педагоги, профиль преподавания, гендер, этничность, религия, культура.

**Наталья Владимировна ПОДОПРИГОРА**  
МАТЕМАТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ ФІЗИКИ: ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТ

В статье представлены практические разработки автора, предложенные для комплексного решения проблемы обучения учителей математическому моделированию как методу обучения физики: на начальном этапе систематического изучения физики, II закона Ньютона, закона Ампера.

**Ключевые слова:** математическое моделирование, обучение физике, методы познания и обучения.

**Ольга Николаевна КУТОВА**  
ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ КАК  
УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

В статье рассматривается педагогический опыт преподавателя, который развивается и обогащается на протяжении практической деятельности, а знания становятся гибкими и глубокими в практической работе со студентами и оптимизируют их педагогические действия. Педагогический опыт – это совокупность знаний, умений и навыков, полученных преподавателем в процессе образовательной и воспитательной работы; творческого, активного усвоения и реализации его на практике с учетом актуальных проблем и конкретных условий, особенностей студентов и личности преподавателя.

**Ключевые слова:** высшее учебное заведение, преподаватель, практическая деятельность, профессионализм, педагогический такт, педагогический опыт.

**Ольга Викторовна ЛЯШКО, Валентина Николаевна КЛИНДУХОВА, Анастасия Вадимовна ГЕЙЛИК**  
СТАТИСТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА БУДУЩИХ  
ЭКОНОМИСТОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлен результат исследования динамики результативности профессионального роста будущего специалиста экономической сферы. Выполнен статистический анализ полученных результатов.

**Ключевые слова:** профессиональный рост, субъектная профессиональная позиция, профессиональная предпринимательская компетентность, личностно-профессиональная автономность, смежные профессиональные компетентности, профессиональная самореализация.



**Людмила Александровна МИЛЬТО**  
**«Я-КОНЦЕПЦИЯ» КАК ДОМИНАНТА ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

В статье определяется роль педагогической «Я-концепции» в формировании основ профессионального мастерства будущего учителя. Раскрыта сущность понятий педагогическая «Я-концепция», позитивная «Я-концепция». Предложены этапы формирования педагогической «Я-концепции учителя».

**Ключевые слова:** педагогическая «Я-концепция», позитивная «Я-концепция», формирование педагогической «Я-концепции», профессиональное самосовершенствование, профессиональная зрелость.

**Светлана Николаевна СТАДНИЧЕНКО**  
**СОВРЕМЕННОЕ ПОНИМАНИЕ РОЛИ НАГЛЯДНОСТИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЗНАНИЙ ПО МЕДИЦИНСКОЙ БИОФИЗИКЕ**

В статье рассмотрены современные средства и приемы наглядности при изучении курса «Медицинская и биологическая физика», способствующие повышению эффективности обучения.

**Ключевые слова:** наглядность, наглядные приемы обучения, наглядные средства, лекция-визуализация, информационно-коммуникационные технологии.

**Алла Николаевна БУГРА**  
**ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

В статье обосновывается необходимость индивидуализации самостоятельной учебной деятельности студентов высших технических заведений (ВТУЗ), охарактеризована ее структура и система умений, необходимых для обеспечения её эффективности. Автором освещаются дидактические методы развития умений самостоятельной учебной деятельности студентов при изучении математических дисциплин, в частности, метод «Обмен знаниями», имеющий веские дидактическую и диагностическую составляющие. Для визуализации эмпирических данных об индивидуальном уровне развития умений самостоятельной учебной деятельности предлагается использовать метод сетчатых диаграмм. В завершение статьи автор приходит к выводу о необходимости дидактического дифференцировки студентов как необходимого условия эффективности индивидуализации их самостоятельной учебно-познавательной деятельности при изучении математических дисциплин в техническом вузе.

**Ключевые слова:** самостоятельная учебная деятельность, умения самостоятельной учебной деятельности, индивидуализация, сетчатая диаграмма, дидактические методы, метод «Обмен знаниями».

**ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ СТУДЕНТАМИ**

**L. KARTASHOVA, O. DANYLIUK**  
**THE PRACTICAL TEACHER'S VIEW: WEB-QUEST - POTENTIAL COMPONENTS OF ELECTRONIC TEXTBOOKS?**

В статье рассмотрена проблема педагогической инноватики, которая указывает на необходимость изменений содержания, форм, методов и средств учебной деятельности. Подробно раскрыты актуальность обновления учебников. Авторами предложена структура инновационного электронного учебника, частью которого является Веб-квесты – средство, использование которого оказывает влияние на повышение мотивации к обучению и самообучению, развитие творческого подхода и решения проблемных задач.

**Ключевые слова:** обучение, учебный процесс, студент, учебник, электронный учебник, электронные ресурсы, мотивация, инновации, Веб-квест.

**Ирина Ивановна ДРАЧ**  
**РЕАЛИЗАЦИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ МАГИСТРАНТОВ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

В статье проанализированы организационно-педагогические условия осуществления компетентностно ориентированного управления профессиональной подготовкой магистрантов педагогики высшей школы. Раскрыты возможности использования идеи интеграции знаний ходе профессиональной подготовки будущих специалистов. Представлена характеристика средств реализации контекстного обучения, форм и методов активизации учебно-познавательной деятельности. Проанализированы сущность рефлексивных процессов как основы эффективности формирования профессиональной компетентности студентов, возможностей использования андрагогической модели обучения.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, профессиональная подготовка, содержание обучения, интеграция знаний, формы организации учебной деятельности, контекстное обучение.

**Василий Федорович БАРАНОВСКИЙ**  
**СИСТЕМА ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ВЫСШЕГО ВОЕННОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

В статье освещена актуальная проблема военно-патриотического воспитания в Вооруженных Силах и высших военных учебных заведениях Украины. Обоснованно систему военно-патриотического воспитания, осуществлен анализ ее основных компонентов: целевого, эмоционально-мотивационного, содержательного, процессуального, контрольно-регулирующего, результативного и субъект-субъектного. Названы главные характеристики системы военно-патриотического воспитания. Отмечены основные педагогические условия эффективности системы военно-патриотического воспитания в высших военных учебных заведениях Украины.

**Ключевые слова:** система военно-патриотического воспитания, патриотическое воспитание, Вооруженные Силы Украины, высшие военные учебные заведения Украины, военнослужащие, курсанты.

**Василий Васильевич ЧУБАР**  
**ВАРИАТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПРОФИЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ СТАРШЕКЛАСНИКОВ ТЕХНОЛОГИЙ**

В статье проанализировано теоретические аспекты форм организации обучения учащихся общеобразовательных учебных заведений, которые используются в школьной практике. Предложено пути усовершенствования методической подготовки будущих учителей технологий по вариативному использованию форм организации учебного процесса во время профильном обучении технологий старшекласников общеобразовательных учебных заведений.

**Ключевые слова:** формы организации обучения, методическая подготовка, учителя технологий, вариативный подход, профильное обучение технологий.

**Елена Владимировна СЕМЕНИХИНА, Инна Сергеевна ШЕВЧЕНКО**  
**ОТКРЫТЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНТЕНТ: КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ РЕСУРСОВ ПО МАТЕМАТИКЕ**

В статье приведены количественные данные касательно существующего образовательного контента по математике, который находится в открытом доступе на известных ресурсах Coursera, Edx, Udemu, MIT OpenCourseWare, OpenLearn, ИНТУИТ. Сделаны выводы о политике активной разработки и использования таких ресурсов за рубежом и о их нужности украинскому образовательному пространству.

**Ключевые слова:** открытое образование, образовательные ресурсы, открытые образовательные ресурсы, открытые образовательные ресурсы по математике, математические курсы.

**Юрий ПОДБОРСКИЙ**  
**ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ СУГЕСТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

В статье рассматриваются вопросы применения суггестивных технологий в учебно-воспитательном процессе высших учебных заведений. Автор делится опытом использования суггестивных технологий в учебно-воспитательном процессе ГВУЗ «Переяслав-Хмельницький ГПУ імені Григорія Сковороди»

**Ключевые слова:** суггестивные технологии, учебно-воспитательный процесс, психологическое влияние на коллектив.

**Раиса Николаевна ПРИМА, Мария Ивановна ЗАМЕЛЮК**  
**РАБОТА С ОДАРЕННЫМИ СТУДЕНТАМИ: ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ**

В статье на основе теоретического обобщения освещаются отдельные аспекты работы с одаренными студентами. Осуществлен анализ понятий «одаренность», «креативность», «интеллектуальность», «талант», «творческий потенциал», сфер проявления одаренности студентов. Акцентируется внимание на выделении личностных характеристик интеллектуально творческого потенциалу студента, на необходимости надлежащей смысловой наполненности занятий, использовании интерактивных приемов, форм и методов работы преподавателя, который работает с одаренной молодежью.

**Ключевые слова:** одаренность, одаренный студент, креативность, талантливый, интеллектуальный, потенциал, преподаватель.

**Наталья Олеговна КРИВОНОС**  
**КОНЦЕПТ МЕДИАДИДАКТИКИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИЙ**

В статье представлены результаты теоретического исследования сущности понятия «медиадидактика» и определено роль медиадидактики в развитии современного медиаобразования. На основе профессиональной литературы освещены состояние исследования медиадидактики как относительно самостоятельного направления в педагогической науке. Обоснована целесообразность решения современных педагогических проблем с учетом возможностей медиадидактики. Представлен сжатый анализ составляющих медиадидактики.

**Ключевые слова:** средства массовой коммуникации, медиакультура, медиапедагогика, медиаобразование, медиадидактика, медиаобразовательные технологии, информационная грамотность, медиаинформационная грамотность.

**Анатолий Николаевич КУЗНЕЦОВ**  
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ НА ПУТЯХ УКРАИНА**

Исходя из актуальности сегодняшнего дня, определена цель данной статьи, заключается в обосновании введения в систему обучения водителей, инструкторов автошкол и специалистов по безопасности движения автопредприятий психофизиологической подготовки, как самостоятельного вида, и разработке рекомендаций, направленных на повышение безопасности вождения. Достижение поставленной цели обусловило решение следующих задач: исследование психофизиологических причин дорожно-транспортных происшествий; исследования предмета черчения в профессиональной деятельности; анализ программ подготовки водителей, инструкторов автошкол и специалистов по безопасности движения автопредприятий; субъективная оценка значимости психофизиологических компонентов обеспечения безопасности деятельности водителей, влияющих на особенности их мышления и психоэмоциональное состояние; обоснование концепции объединённой профессиональной деятельности водителя, как совокупности отвечающих частной деятельности, которая обеспечивает необходимый уровень безопасности дорожно-транспортного движения.

**Ключевые слова:** психофизиологическая подготовка, профессиональная деятельность, дорожно-транспортные происшествия.

**ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ВНЕДРЕНИЕ КОНТЕКСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА**

**Анатолий Андреевич БУЛДА**  
**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛАХ ИСПАНИИ**

В статье охарактеризованы общие принципы реализации профессиональной подготовки в старшей школе Испании, определено место и роль профильного школьного образования в общеобразовательном процессе страны, раскрыто его сущность, формы и методы организации.

**Ключевые слова:** базовое образование, профильное обучение, вектор модернизации, ориентация по призванию, трудовая мобильность.

**Ксения Олеговна ТИЛЬЧАРОВА**  
**СТЕЙКХОЛДЕРСКИЙ КОМПОНЕНТ АКАДЕМИЧЕСКОЙ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УНИВЕРСИТЕТОВ СЕВЕРНОЙ АМЕРИКИ И ЕВРОПЫ**

Автор исследует категорию «стейкхолдеры» как фактор прогресса академического образования Северной Америки и Европы в условиях рыночных отношений и глобализации. Определены взаимообусловленность родовых связей «стейкхолдеров» с корпоративной университетской культурой.

**Ключевые слова:** стейкхолдер, корпоративная культура, аламини.

**Ольга Валерьевна НИТЕНКО**  
**ОСОБЕННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ С ПРАВА В СТРАНАХ ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЫ (БЕЛАРУСЬ, МОЛДОВА, РОССИЯ)**

Осуществлен анализ опыта профессиональной иноязычной подготовки будущих специалистов по праву в ведущих университетах Беларуси, Молдовы и России; дана краткая характеристика рейтингов, на основе которых

был осуществлен подбор университетов для исследования. Определены особенности и основные критерии качественной иноязычной подготовки юристов в рассмотренных университетах.

**Ключевые слова:** иноязычная подготовка, специалисты по праву, рейтинг университетов, иностранный язык.

**Татьяна Степановна ПЛАЧИНДА**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПИЛОТОВ В КРАИНАХ ЕВРОСОЮЗА**

В статье рассмотрена подготовка авиационных специалистов в странах Евросоюза таких как: Великобритания, Германия, Латвия, Испания и Польша. Раскрыты требования указанных стран по теоретической и практической подготовки кандидатов на обучение по специальности «пилот». Определены требования на приобретение действующих европейских лицензий пилотов, в частности: лицензия пилота - студента («student pilot license»), лицензия частного пилота («private pilot license», «PPL»), лицензия коммерческого пилота («commercial pilot license», «CPL») и лицензия пилота авиалиний («airline transport pilot license», «ATPL»).

**Ключевые слова:** курсант, летная школа, авиационный специалист, свидетельство пилота, воздушное судно, частный пилот, полет.

**Наталья Владимировна СОРОКО**

**ОЦЕНИВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ (ОПЫТ ЛИТВЫ И ЭСТОНИИ)**

В статье представлены результаты анализа опыта стран Европейского Союза (на опыте Литвы и Эстонии) в оценивании информационно-коммуникационной компетентности учителя для пересмотра подходов и коррекции моделей ее развития в условиях стремительного развития информационного общества. Сделан вывод, что для оценки уровня информационно-коммуникационной компетентности учителей необходимо анализ знаний социальных причин и результатов развития информационного общества, значения информационно-коммуникационной компетентности для образования, информационно-коммуникационных технологий, необходимые для осуществления педагогической деятельности учителя.

**Ключевые слова:** мониторинг, оценивание, оценивание информационно-коммуникационной компетентности учителей.

**Леся Николаевна ЧЕРВОНА**

**МИРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ КАК ФАКТОР ОБНОВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ**

Статья посвящена социально-философскому анализу обновления современного образовательного пространства наделенного аксиологической значимостью и исследованию основных его тенденций как сложных и многоуровневых систем ориентации мира.

**Ключевые слова:** мировые образовательные тенденции, образовательное пространство, образование, ценности.

**Елена Леонидовна МАКАРЕНКО**

**МАГИСТЕРСКИЕ ПРОГРАММЫ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ИЗМЕРЕНИЯМ В УНИВЕРСИТЕТАХ США**

В статье рассмотрены разновидности магистерских степеней в США, описано и проанализировано содержание, структуру, организационно-методическое обеспечение профессиональной подготовки магистров образовательных измерений в университетах США, выделены особенности этой подготовки с целью заимствования положительного зарубежного опыта.

**Ключевые слова:** магистр, образовательные измерения, магистерская программа, магистерские степени, университеты США.

**Татьяна Ивановна БОНДАР**

**ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НА РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ США**

В статье рассматривается вопрос влияния профессиональных организаций на развитие специального образования в США. Проанализирована эволюция развития профессиональных организаций, выделены основные направления развития. Отмечено, что благодаря усилиям защитников специального образования именно профессиональные организации стали основной консолидирующей силой, которая обеспечивает постоянную защиту прав на образование и человеческое достоинство.

**Ключевые слова:** профессиональная организация, ассоциация, товарищество, специальное образование, инклюзия, защита прав.

**Екатерина Валериевна ШЕВЧЕНКО**

**ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА КНР В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Статья посвящена особенностям обучения китайских студентов в высших учебных заведениях зарубежья, освещает причины отъезда их за границу с целью обучения, политику КНР, анализирует основные документы, которые координируют выезд китайских студентов зарубеж на обучение регулирующую особенности обучения китайских студентов зарубежом, и политику поощрения возвращения дипломированных специалистов на родину.

**Ключевые слова:** обучение за рубежом, особенности обучения, система образования, высшее учебное заведение.

**Виктория Викторовна ЛЮБЕЖАНИНА**

**ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ – НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ПОЛЬШИ**

Современные вузы Польши ищут новых и эффективных форм обучения членов общества знаний. Все чаще поэтому возникают центры обучения на расстоянии. Их цель заключается в использовании широкого спектра возможностей, предлагаемых дистанционным обучением с использованием современных информационных и коммуникационных технологий.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, инновационные технологии, синхронное и асинхронное обучение, высшая школа.

**Любовь Сергеевна КАЛАШНИК**

**ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТИВНОСТИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ КОНТЕКСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА (НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОПЕКИ О ДЕТЯХ-СИРОТАХ В КНР)**

Данная статья посвящена вопросам повышения уровня социальной адаптивности молодого специалиста. В условиях глобализации образовательного пространства, наличия у молодых людей возможностей трудоустройства

за рубежом социальная адаптивность (способность к быстрой адаптации в новом обществе) становится одним из требований, предъявляемых к специалисту. Система образования КНР накопила определенный опыт в данном вопросе, который в отечественной литературе представляется впервые.

**Ключевые слова:** социальная адаптивность, способность к адаптации, система образования, КНР, система государственной опеки.

**Лариса Евгениевна КУПЧИК**  
СТАНДАРТИЗАЦІЯ ЯЗЫКОВОГО РЕПЕРТУАРА В ШКОЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШВЕЙЦАРИИ (90-е гг. XX в. – 10-е гг. XXI ст.)

Статья раскрывает лингвистическую ситуацию в разных частях Швейцарии и анализирует её влияние на формирование школьного иноязычного предложения. Проанализировано содержание проведённых в обусловленный период реформ иноязычного образования, которые вызваны современными потребностями глобализованного общества, и определено, что изучение двух иностранных языков есть реальностью и необходимостью современного общества, что, в свою очередь, способствует изменениям в дидактические и методологические подходы к преподаванию иностранных языков.

**Ключевые слова:** школьное иноязычное образование, Общая языковая концепция, рекомендации, коммуникативные умения, компетенция, реформа, стандартизация.

**Кирил Васильевич КОТУН**  
ЗНАЧЕНИЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРЕНИРОВОЧНЫХ ШКОЛ» ПРИ УНИВЕРСИТЕТАХ ФИНЛЯНДИИ

В статье автор обосновывает важность существования педагогических тренировочных школ при университетах Финляндии. Проанализированы четыре функции педагогических тренировочных школ и их отличие от обычных школ. Приведен пример взаимосвязи между педагогической тренировочной школой, научным исследованиям и университетом в г.Юваскуля. Показано количество педагогического персонала, студентов-стажеров и учеников в 4 педагогических тренировочных школах и отмечено ключевые аспекты финских педагогических тренировочных школ.

**Ключевые слова:** педагогические тренировочные школы, университет, студенты-стажеры, супервизоры, тьюторы, классные учителя, учителя специального обучения, учителя-предметники, педагогическая практика, Финляндия.

**Ирина Владимировна ИВАНЮК**  
ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО  
ОН-ЛАЙН НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

В статье рассматриваются теоретические подходы к проектированию и развитию поликультурной он-лайн образовательной среды в зарубежной педагогике, обращается внимание на особенности и сложности, с которыми сталкиваются разработчики. Рассматриваются современные конструктивистские теории он-лайн образовательных сред, которые подчеркивают важность поликультурной осведомленности и межкультурного понимания во время обучения.

**Ключевые слова:** образование, поликультурное он-лайн обучение, проектирование поликультурной компьютерно ориентированной обучающей среды.

**Ирина Алексеевна ГОЛОВКО**  
ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИИ (XIX - НАЧАЛО XX ВЕКА)

Рассмотрен идеал классического образования в старинных университетах Англии – Оксфордском и Кембриджском в контексте академического университетского образования. Проанализирован ряд демократических реформ в структуре социального состава студентов университетов и в содержании их учебных планов. Прослежен процесс становления современной высшей школы внутри самого университета, путем его модификации, и зарождения новых университетов, нацеленных на профессионализацию обучения.

**Ключевые слова:** университетское образование, Оксфордский университет, Кембриджский университет, академическое образование, утилитарная подготовка, городские университеты.

**Олеся Александровна ТЕСЦОВА**  
ВЗАИМОСВЯЗЬ СИСТЕМЫ УНИВЕРСИТЕТЫ И ОБЩЕСТВО В ИСТОРИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИИ КОНЕЦ XIX-НАЧАЛО XX ВЕКА)

В статье акцентировано внимание на взаимосвязи системы высшей школы и общества на примере аналогичных динамических изменений, которые имели место в Англии второй половины XIX– начала XX века.

**Ключевые слова:** университеты, общество, взаимосвязь перемен, пример Англии.

**Станислав Борисович ПОНОМАРЕВСКИЙ**  
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ-УКРАИНИСТОВ В РЕСПУБЛИКЕ БАШКОРТОСТАН РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье проанализированы аспекты развития современного украинского образования в России. Определены ее роль и место в процессах сохранения украинской идентичности в условиях чужбины, а также исследованы особенности репрезентации украинского высшего педагогического образования в Башкортостане. Представлена характеристика организационных условий профессиональной подготовки учителей для национальных образовательных учреждений на примере Республики Башкортостан в Российской Федерации.

**Ключевые слова:** образование, идентичность, национальный, Башкортостан.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКСИОЛОГИЯ И АКСИОПЕДАГОГИКА КАК СУБДИСЦИПЛИНЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

**Николай Николаевич СОЛДАТЕНКО**  
САМООБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Самообразование и саморазвитие рассматриваются как наиболее значимые факторы достижения профессионального мастерства в современных условиях. Особое внимание акцентируется на необходимости самостоятельной познавательной деятельности в условиях непрерывного образования.

**Ключевые слова:** самообразование, непрерывное образование, профессиональное мастерство.

**Лейла Юрьевна СУЛТАНОВА**  
ВЛИЯНИЕ МИРОВЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА НА СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ

В статті аналізується вплив таких тенденцій розвитку общества на образование в Україні як, перехід общества от индустриального к постиндустриальному, стремительное развитие глобализации и присоединение Украины в европейское образовательное пространство.

**Ключевые слова:** постиндустриальное общество, глобализация, европейское образовательное пространство.

**Татьяна Григорьевна КАЛЮЖНА**  
АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена освещению проблемы формирования готовности будущего учителя к инновационной деятельности в свете аксиологического подхода. Использование аксиологической составляющей в процессе формирования готовности будущего учителя к инновационной деятельности обусловлено необходимостью модернизации образования и разработки новых стратегий ее развития, а также реализации обоснованных изменений стратегии высшего образования. В статье выделены несколько подходов к классификации педагогических ценностей как аксиологической составляющей формирования готовности будущего учителя к инновационной деятельности.

**Ключевые слова:** аксиологическая составляющая, ценности, образовательная система, образовательная среда, ценности-цели, ценности-средства, ценности-знания, ценности-отношения, ценности-качества, общественно-педагогические ценности, профессионально-групповые ценности, индивидуально личностные ценности.

**Наталья Васильевна ЕВТУШЕНКО**  
ОБЩАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ: СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И СТРУКТУРА

Культурологический характер образования определяется прежде всего через создание соответствующих условий, направленных на развитие личностной культуры, в частности на повышение уровня общей культуры учителя. В статье рассматриваются некоторые теоретические аспекты общей культуры учителей математики. Особое внимание уделяется её взаимосвязи с другими видами культуры учителя математики, к которым отнесены моральная, интеллектуальная, языковая, коммуникативная культура, культура взаимоотношений, культура эмоций и чувств, информационная, эстетическая, физическая, правовая культура и универсальные составляющие (базовый уровень) математической, педагогической, психологической культуры. Важным результатом уточнения сущности общей культуры учителя математики стала выработка критериев оценки эффективности сформированности общей культуры специалиста.

**Ключевые слова:** общая культура, педагогическая культура, математическая культура, информационная культура, учитель математики.

**Людмила Романовна ПЕЛЕХ**  
ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ШКОЛЬНИКОВ: АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА (УКРАИНО-ПОЛЬСКИЙ ОПЫТ)

В статье проанализированы особенности внедрения учебно-воспитательного процесса на аксиологической основе в Украине и Польше. Представлены результаты теоретического анализа некоторых форм и методов работы по внедрению аксиологической составляющей в воспитательный процесс в обеих странах. Проанализирована целесообразность применения определенных технологий на современном этапе с целью заинтересовать учащихся и увеличить объем их самостоятельной работы в учебно-воспитательном процессе как в Украине, так и в Польше.

**Ключевые слова:** ценности, аксиологическая основа, учебно-воспитательный процесс, проектный метод, самообразование.

**Олег Иванович ЛУЧИК**  
ПРЕИМУЩЕСТВА ЭЛЕКТРОННЫХ СЛОВАРЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

В соответствии с изменениями, которые происходят в высшем образовании, деформируются также содержание и функции иностранных языков в учебном процессе. Стало очевидным то, что удовлетворение растущей социальной потребности не может быть реализовано с помощью традиционных форм образования. В статье автором рассмотрена роль электронных словарей при изучении немецкого языка. Обобщенно их специфические особенности и определено преимущества в сравнении с печатными изданиями.

**Ключевые слова:** высшее образование, мультимедийные технологии, лексикография, электронный словарь, немецкий язык.

**Юлия Петровна ЗИНОВЬЕВА**  
АНГЛОЯЗЫЧНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Статья посвящена исследованию англоязычной профессионально ориентированной компетенции будущих психологов в диалогической речи в научных исследованиях с точки зрения современных тенденций в области высшего образования. В публикации приведена общая характеристика англоязычной профессионально ориентированной диалогической речи и соверен и описан анализ лингвистической научной литературы.

**Ключевые слова:** англоязычная профессионально ориентированная компетенция, диалогическая речь, научная литература.

**Виктория Анатольевна БАРАБАШ**  
ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье исследовано феномен гражданской активности личности в контексте гражданского воспитания студенческой молодежи. Проанализировано взгляды современных ученых на проблему полифункциональности понятия «активность». Определено направления формирования гражданской активности в высших учебных заведениях.

**Ключевые слова:** активность, деятельность, гражданская активность, гражданское общество, высшая школа, учебно-воспитательная работа.

**Елена Васильевна БИЛОУС**  
ПОНЯТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В СФЕРЕ ИКТ В ЕВРОПЕЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Статья посвящена одной из основных профессиональных компетентностей современного учителя – компетентности в сфере информационно-коммуникационных технологий. В статье представлен обзор терминологии, используемой в зарубежной научной литературе для ее определения. Осуществлен анализ исследований, в которых раскрывается сущность и содержание компетентности учителя в сфере ИКТ.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, цифровая компетентность учителя, ИКТ-компетентность учителя.

**Ирина Яковлевна АНТОФИЙЧУК**

"ШКОЛЬНАЯ" ТЕМА В ТЕКСТАХ МАЛОЙ ПРОЗЫ КОНСТАНТИНЫ МАЛИЦКОЙ

В статье рассматривается "школьная" тематика в произведениях Константины Малицкой сквозь текстовые категории образности и времясобытия.

**Ключевые слова:** текст, проза, школьная тематика, времясобытие, образ.

**Наталья Михайловна НЕВМЕРЖИЦКАЯ**

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ СОЗНАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЦИВИЛИЗАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО РАСКОЛА В УКРАИНЕ

Статья посвящена рассмотрению проблем в формировании сознания студенческой молодежи в контексте преодоления цивилизационно-ценностного раскола в Украине. Анализируются негативные и позитивные последствия реформ высшего образования, проблемы образовательного процесса.

**Ключевые слова:** сознание, студенческая молодежь, образование, образовательная политика, общество, цивилизационное развитие, государство, компетенции, власть, Европа, философия, система, Украина.

**Анастасия Валерьевна ПОЛИЩУК**

ВЛИЯНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ПОЛЕТОВ НА ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ДИСПЕТЧЕРА УПРАВЛЕНИЯ ВОЗДУШНЫМ ДВИЖЕНИЕМ

На основе данных международных авиационных организаций ICAO и IATA, а также других источников, был проведен анализ причин авиационных происшествий за последние 70 лет. Основное внимание было обращено на человеческий фактор, как причину большинства катастроф, и на роль диспетчера в статистике авиационных катастроф.

**Ключевые слова:** авиационные катастрофы, статистика, человеческий фактор, диспетчер управления воздушным движением.

**Г.В. ПОПОВА**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

В статье освещены такие педагогические условия формирования культуры управления персоналом будущих менеджеров, как: обновление содержания обучения по управлению персоналом дополнительными культуро-ориентированными вопросами; использование разнообразия форм и методов учебно-воспитательной деятельности в процессе подготовки будущих менеджеров; повышения уровня педагогического мастерства преподавателей, как составляющей их профессионально-педагогической культуры.

**Ключевые слова:** педагогические условия, культура управления персоналом, профессиональная подготовка, менеджер.

**Денис Борисович СВИРИДЕНКО**

ФЛЕКСИБИЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: КОНТЕКСТ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

В статье анализируется роль гибкого мышления студентов как одного из основополагающих принципов высшего образования в современных условиях, которое является адекватным способом включения в сложную социальную динамику и является соразмерным с новыми принципами развития сферы высшего образования. При этом обосновывается особый статус этого типа мышления при осуществлении студентом акта академической мобильности, которая приобретает вид распространенной практики в контексте вхождения Украины в глобальное европейское пространство высшего образования.

**Ключевые слова:** академическая мобильность, высшее образование, мультикультурализм, ригидность, гибкость.

**Оксана Александровна СУБИНА**

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье раскрывается важная роль социальной компетентности в педагогической деятельности и определяется особый статус социальной компетентности для преподавателей гуманитарных специальностей; на основании анализа социальных норм и социальных функций преподавателя дается определение сущности понятия «социальная компетентность преподавателя» и выделяются ее основные составляющие; в контексте реализации уровневого образования анализируются особенности формирования социальной компетентности на бакалаврском и магистерском уровнях подготовки.

**Ключевые слова:** социальные нормы, социальные функции преподавателя, социальная компетентность, компетентностная модель подготовки преподавателей гуманитарных специальностей.

**Мирослава Петровна ВОВК**

ВОЗМОЖНОСТИ ТВОРЧЕСКОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА ИЗУЧЕНИЯ ФОЛЬКЛОРИСТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ

В статье проанализированы возможности творческого использования историко-педагогического опыта изучения фольклористики в классических университетах Украины в процессе профессиональной подготовки будущих филологов. Представлено содержание и структуру авторского элективного спецкурса «Фольклористика в классических университетах Украины: историко-педагогический аспект» для магистрантов филологических факультетов высших учебных заведений, охарактеризованы его значение для формирования фольклорной компетентности будущего филолога.

**Ключевые слова:** фольклористика, историко-педагогический опыт, классический университет, фольклориста компетентность, профессиональная подготовка, будущий филолог.

**Наталья Викторовна МАРЧЕНКО**

ВІРЦЕВІСТЬ ЛЕКЦІЙ А.Г. ПОГРІБНОГО

В статье проанализированы особенности лекций А.Г. Погребного, выявлены ее структурные компоненты и охарактеризовано манеру изложения материала профессором. Раскрыта система подготовки академика к выступлению в аудитории и мастерство ведения дискуссии.

**Ключевые слова:** интарсионное окончание лекции, субъект-субъектное взаимодействие, вступительная лекция, лекция-дискурс, тренировки памяти.

## ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

**Елена Валерьевна АНИЩЕНКО**

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Проаналізована проблема технологічності обучения в образовании взрослых. Осуществлен терминологический анализ базовых понятий исследования. Акцентируется внимание на том, что организация педагогического процесса в рамках технологий обучения для взрослых требует максимальной гибкости, индивидуализации обучения, усиления акцента на самообучение.

**Ключевые слова:** технологичность обучения, технологии обучения, образование взрослых.

**Мария Петровна ЛЕЩЕНКО**  
БІОГРАФІЧЕСКІЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ НАРРАТИВЫ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ: К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

В статье рассматривается педагогическое мастерство преподавателя как способность повышать позитивный потенциал познавательно-активного поля путем применения биографических учебно-исследовательских нарративов. Приведен пример применения биографическо-исследовательского рассказа о Николае Зерове - высокоодаренном поэте, оригинальном историке литературы, блестящем переводчике, мастере живого слова, вдумчивом учителе и неповторимой педагоге украинской высшей школы.

**Ключевые слова:** «высшая школа»; «педагогическое мастерство»; «познавательно-активное поле»; «биографические нарративы».

**Геннадий Анатольевич ЛЕЩЕНКО**  
МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПО АВАРИЙНОМУ ОБСЛУЖИВАНИЮ И БЕЗОПАСНОСТИ НА АВИАЦИОННОМ ТРАНСПОРТЕ

В статье анализируются подходы к пониманию сущности профессиональной надежности различными учеными. Дается определение дефиниции „профессиональная надежность специалиста по аварийному обслуживанию и безопасности на авиационном транспорте“. Предлагается структурно-функциональная модель профессиональной надежности специалиста по аварийному обслуживанию и безопасности на авиационном транспорте (АО и БАТ).

**Ключевые слова:** профессиональная надежность, модель, структура, подсистема, функции, детерминанты, системный подход.

**Наталья Михайловна ГОРУК**  
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ САМОДИРЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

В статье рассмотрено проектную деятельность взрослых как один из способов формирования умений самодирективного обучения; раскрыты педагогические особенности и возможности использования проектной деятельности как фактора развития личности и формирования социальной зрелости.

**Ключевые слова:** образование взрослых, проектная деятельность, проект, самодирективное обучение.

**Кира Николаевна ГНЕЗДИЛОВА**  
ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье автором затрагиваются актуальные вопросы профессиональной подготовки будущих преподавателей высшей школы в контексте формирования их корпоративной культуры. Внимание автора сосредоточивается на ведущих тенденциях и современных проблемах системы высшего образования. Их описание, а также проведенный анализ программ и планов магистерской подготовки преподавателей дает возможность сформулировать направления ее усовершенствования.

**Ключевые слова:** магистерская подготовка будущего преподавателя высшей школы, ведущие тенденции развития высшего образования, проблемы профессиональной подготовки преподавателей, корпоративная культура преподавателей высшей школы.

**Оксана Ивановна БУЛЬВИНСКАЯ**  
ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА НА ПРЕОДОЛЕНИЕ ЦЕННОСТНОГО РАСКОЛА СРЕДИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ УКРАИНЫ

Статья посвящена социально-философскому исследованию влияния информационного общества на формирование социальных ценностей, а также на преодоление ценностного раскола в Украине.

**Ключевые слова:** информационное общество, виртуальность, ценности, социальные ценности, раскол, размежевание, студенты.

**Наталья Владимировна МАХИНЯ**  
ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В СТРАНАХ БАЛТИИ

В статье проанализированы особенности определения понятий «образование взрослых», «непрерывное образование», характерных для стран Балтии. Автор рассматривает организацию системы образования взрослых этого региона на примере Латвии, страны – члена Евросоюза. Выделены основные причины и условия успешной реализации образования на протяжении всей жизни. Определены особенности финансирования и правового обеспечения отрасли в республиках Балтии.

**Ключевые слова:** образование взрослых, непрерывное образование, формальное образование, неформальное образование, финансирование, правовое обеспечение.

**Лариса Ивановна ТИМЧУК**  
БІОГРАФІЧЕСКИЙ УЧЕБНЫЙ НАРРАТИВ О Н.М. АМОСОВЕ – ВЫДАЮЩЕМСЯ УЧЕНОМ, ХИРУРГЕ, ПЕДАГОГЕ

В статье рассмотрено биографический учебный нарратив как эффективный метод теории и практики высшего образования. Источниками биографического исследования о выдающемся ученом Николае Михайловиче Амосове (1913-2002) были его труды, размещенные в интернетном пространстве мультимедийные материалы, а также рефлексии других исследователей. В результате биографического исследования выяснены условия, повлиявшие на развитие выдающихся способностей Н.М. Амосова. Определена методика создания содержания биографического нарратива о выдающихся деятелях культуры.

**Ключевые слова:** «учебный нарратив»; «содержание»; «биографическое исследование»; «выдающаяся личность»; «нарративная методика».

**Ирина Валентиновна АДАМОВИЧ**  
МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье рассматривается место и возможности медиаобразовательных технологий в структуре организационно-управленческой деятельности руководителя общеобразовательного учебного заведения.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, информационная компетентность, управленческая деятельность, руководитель общеобразовательного учебного заведения, медиа, медиаобразование.

**Марина Олеговна БАБЕНКО**  
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье выдвинута актуальность педагогической задачи формирования культурной компетентности студентов инженерных специальностей высших технических учебных заведений. Рассмотрены характерные признаки и

тенденции развития современного социокультурного пространства. Акцентируется внимание на необходимости возрождения таких социальных явлений как техническая интеллигенция и инженерная элита. Определены педагогические механизмы формирования общекультурных компетенций.

**Ключевые слова:** общекультурная компетентность, социокультурное пространство, высшее образование, профессиональная компетенция, педагогическая технология.

**Майя Григорьевна ДЕРНОВА**  
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ УЧАСТИЯ ВЗРОСЛЫХ В ВЫСШЕЙ ОБРАЗОВАНИИ СТРАН ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

Статья посвящена проблеме участия взрослых в высшем образовании в странах Европейского Союза. Автором рассмотрены социально-экономические факторы развития постиндустриального информационного общества; проанализированы зарубежные исследования по участию взрослых в высшем образовании стран Европейского Союза; определены социально-экономические и личностные факторы, побуждающие взрослых к участию в высшем образовании в странах Европейского Союза.

**Ключевые слова:** образование взрослых, взрослые студенты, высшее образование.

**Терещенко А.О.**  
ТРЕНИНГОВОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Проанализированы теоретико-прикладные аспекты тренингового обучения как условия формирования организационной культуры будущего учителя начальных классов. Обоснована возможность и целесообразность использования тренинга как средства формирования организационной культуры будущего учителя начальных классов. Акцентируется внимание на положительном воздействии тренингов разных типов на личностный и профессиональный рост будущего учителя начальных классов.

**Ключевые слова:** тренинг, тренинговое обучение, организационная культура, учитель начальных классов, профессиональная подготовка учителя.

**Любовь Анатольевна ИВЧЕНКО**  
ИЗУЧЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ВОПРОСОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В этой статье раскрывается возможность и целесообразность экологического обучения и воспитания учащихся младших классов.

**Ключевые слова:** экологическое обучение и воспитание, младшие школьники.

**Наталья Николаевна САС**  
ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕНДЕНЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ИННОВАЦИОННОМУ УПРАВЛЕНИЮ В УСЛОВИЯХ МАГИСТРАТУРЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СПЕЦИФИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ. УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ»

В статье на основе рассмотрения программных документов, практики управления учебными заведениями, теоретических достижений ученых и практики преподавания управленческих дисциплин в вузах, раскрыты такие тенденции в образовании Украины как: формирование практики инновационного управления учебными заведениями; формирование теории инновационного управления учебного заведения; формирование научно-образовательной системы профессиональной подготовки будущих руководителей УЗ инновационного управления в рамках обучения по магистерской специальности «Специфические категории. Управление учебным заведением».

**Ключевые слова:** инновационное управление учебным заведением, тенденции в подготовке будущих руководителей учебных заведений, подготовка к инновационного управления в условиях магистратуры по специальности «Специфические категории. Управление учебным заведением».

**Прохор И.П.**  
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ЧАСТНОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ УКРАИНЫ КОНЦА XX - НАЧАЛЕ XXI В.

Негосударственная высшая школа существенно отличается по своему содержанию, наполнением и организационной деятельностью от государственной, а сложность, многогранность и междисциплинарный статус исследуемой проблемы обуславливают необходимость ее изучения в методологической системе координат. Негосударственная высшая школа исследуется в контексте четырех уровней методологии: философской (фундаментальной), общенаучной, конкретно-научной и дисциплинарной. Сочетание соответствующих принципов (развития, диалектического единства теории и практики, объективности, всесторонности, единства исторического и логического, преемственности, междисциплинарности, терминологичности, детерминизма) и подходов (гуманистического, комплексного, системного, системно-деятельностного, исторического, социокультурного, аксиологического, акмеологического) к исследованию негосударственной высшей школы на современном этапе социально-экономического развития страны является важным при предоставлении практических рекомендаций по организации образовательного процесса в современных негосударственных учебных заведениях, а также их организации в целом. Использование комплекса общих и конкретных методов обеспечило всесторонний анализ исследуемой проблемы.

**Ключевые слова:** негосударственная высшая школа, гуманитарная парадигма; философская (фундаментальная), общенаучная, конкретно-научная, дисциплинарная методология; общие и конкретные методы исследования.

**Титаренко Н.Ю.**  
ИННОВАЦИОННАЯ СИСТЕМА САМОРАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТА

В статье рассмотрены особенности профессиональной деятельности преподавателя университета; осуществлен анализ саморазвития зависимости от вида его деятельности; предложена схема системы саморазвития преподавателя университета, в основу организации и эффективного функционирования которой положено инновационную деятельность.

**Ключевые слова:** университет, преподаватель, саморазвитие, профессиональная деятельность, педагогическая деятельность, научная деятельность, инновации.



## ABSTRACT REVIEWS OF JOURNAL ARTICLES

### INNOVATIONAL TECHNOLOGIES OF STUDYING AND UPBRINGING IN THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

**M. Anisimov**

SYSTEMIC ANALYSIS OF LITERATURE MEDIUM VOCATIONAL SCHOOL

This article provides a systematic analysis of the literature, which is now used by experts of complex electrical and radio engineering professions in vocational education system. Were also investigated various textbooks, reference books, books of problems and other teaching materials that have been prepared and published for secondary schools. It had to do with the reason that in secondary vocational technical schools along with the study subjects professional cycle study also academic subjects. A systematic analysis of textbooks was conducted using specific criteria that were developed by the author.

*Keywords:* books, textbooks, vocational institutions, conventional graphic designations of state standard.

**V. Franchuk**

EXPLOITATION OF WEB-ORIENTED COMPUTER SYSTEMS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The aim of the study is to review the web-oriented computer systems that can be used in educational institutions. The objective of the study is the use of web-oriented computer system with which you can create and provide access to information resources. Object is vilnoshyryuvani web-oriented computer systems are used for resource management of educational institutions.

*Keywords:* information resources, web-oriented computer systems, content management systems, learning content management systems.

**M.I. Lehenky**

REFORMING THE PROCEDURE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION HEAD'S ELECTION THROUGH THE LENS OF REQUIREMENTS OF THE NEW LAW OF UKRAINE "ON HIGHER EDUCATION"

The peculiarities of the implementation of the new Law of Ukraine "On Higher Education" in the direction of reforming the procedure of higher education institution head's election are revealed. The author determines the possible ways to apply the basic ideas of the law in recommendations for its implementation.

*Keywords:* law of Ukraine "On Higher Education", transparency, openness, democracy, labor collective, elections, manager.

**V. Serhyenko, P. Mykytenko**

THE ESSENCE AND SPECIFICITY OF THE METHODS AND TECHNIQUES OF KNOWLEDGE COMPUTER TEACHING DIAGNOSTICS

The essence and specificity of the methods and techniques of teaching computer diagnostic level of academic performance in higher school is established, the conceptual apparatus of this subject is analyzed and clarified in this article. The purpose and objectives of computer teaching diagnostics are observed. The main means of educational assessment are examined.

*Keywords:* methods, techniques, diagnostics, computer technology, testing.

**A. Tkachuk**

SPECIAL FEATURES OF STUDYING GENERAL CONDITIONS OF SOLVING STATICS SUM OF ABSOLUTE SOLID ON THE BALANCING OF ARBITRARY SPATIAL SYSTEM OF FORCES

The article discusses the features of studying general conditions for solving sums of statics absolute solid on the balance of arbitrary spatial system of forces by using the algorithmization of the sequence of analytic interpretation. This approach enables future teachers to technology education in the study of such a section of technical mechanics, as a theoretical mechanics (statics of absolute solid), more fully absorb the material and develop an effective system of knowledge and skills needed to study the following topics: the resistance of materials, theory of mechanisms and machinery, machine parts.

*Keywords:* technical mechanics, statics of absolute solid, arbitrary spatial system of forces, algorithm for solving.

**N. Grytsai**

THE METHODOLOGICAL READINESS AS A RESULT OF METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

The article discusses methodological readiness as a goal and the result of methodological training of students in higher education. The concept of «methodological readiness» is founded, the difference between the concepts of «methodological readiness» and «methodological competence» is clarified; the methodological levels of future Biology teachers are defined.

*Keywords:* methodological training, methodological readiness, methodological competence, level of methodological readiness, future Biology teachers.

**L. Gavrilova**

PSYCHOLOGICAL IMPACTS OF MULTIMEDIA LEARNING TOOLS

The article analyzes the problem of modern education e-learning tools. The author offers a theoretical overview of scientific research in the field of perception of different types of information (visual, audio, music) in multimedia, analysis of the views of modern scientists and psychologists on the development of thinking and specificity of mental activity of users of multimedia technology.

*Keywords:* multimedia training tools, color perception, the principles of the effects of music, thinking, mental activity.

**O. Bilyakovska**

LECTURES MODIFICATION IN CONTEMPORARY EDUCATIONAL SPACE

The author of the article studies the meaning of a lecture in the contemporary educational environment and stresses the need for its modification. She analyzes the didactical resources and conditions of lecture application according to its type and aim. As an example the author presents the technology of an innovative lecture delivery.

*Keywords:* lecture, student, lecturer, technology, pedagogical interaction.

**S. Bogomaz-Nazarova**

PSYCHO-PEDAGOGICAL AND DIDACTIC BACKGROUND OF INTEGRATION PROCESS IN TECHNICAL AESTHETICS

The article analyzes the psychological and pedagogical conditions of use of the integration processes in the technical aesthetics; The features of the integration process in the course "Technical aesthetics" are observed.

*Keywords:* integration process, technical aesthetics, design, creativity, collaboration, communication.

**L. Oliinyk**

INDEPENDENT WORK OF MASTERS OF THE MILITARY SOCIAL MANAGEMENT ON STUDY OF SPECIAL MILITARY DISCIPLINES

The article deals with the specifics and problems of independent work of masters of military-social management. The conditions and methods of effective organization of independent work of masters of military-social management as an integrated system of educational environment, makes recommendations to enhance independent work are identified.

*Keywords:* independent work master, military-social management, military-special discipline, studies.

**I. Tsarenko**

**ACTIVATING STUDENTS INDEPENDENT WORK BY MEANS OF CLOUD TECHNOLOGY**

Relevance of research due to the need to resolve the contradictions between the actual level of elaboration of competitive educational technologies and insufficient use of their didactic possibilities in the preparation of highly qualified teaching professionals. The article aims at identifying and analyzing the didactic possibilities of cloud computing as an Internet service provider to activate the self-study of future teachers of labor (technology). The article suggests guidelines for teachers to create a training site for distance education and self-education students.

*Keywords:* self-study students, cloud technology, organizational and pedagogical conditions, open learning environment.

**O. Schyrbul**

**IMPLEMENTATION OF INTERDISCIPLINARY LINKS IN THE PRACTICAL PREPARATION OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS**

The article considers the problems of realization of interdisciplinary links in the practical training of future technology teachers. Specific examples of connection between disciplines in the study of students of the subject "crafts".

*Keywords:* interdisciplinary communication, training of students.

**S. Litvinova**

**BASIC STAGES AND COMPONENTS OF CLOUD-ORIENTED LEARNING ENVIRONMENT DESIGN AT GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

In terms of innovative development of general secondary education and active use of ICT and cloud-oriented technology, pedagogical projecting is taking on a new meaning. The article analyzes the experience of pedagogical systems projecting by Ukrainian and foreign scientists, the features of cloud-oriented learning environment projecting are theoretically grounded, the specific stages of the projecting, such as projecting of architecture, of activities, of didactic and methodological components are identified; the components of the projecting process, its stages, content and objectives are summarized.

*Keywords:* cloud-oriented learning environment, methodological approaches, principles, complementary environment.

**D. Grin**

**COMPETENCE OF VOCATIONAL TRAINING TEACHER AS A SIGNIFICANT COMPONENT OF THE PROFESSIONAL TRAINING**

Approaches and analysis of works of scientists, working and working towards teacher training technologies are covered. Approaches towards the training future teachers as a really competent in our society, which is continuously modified, some of the ways of the movement and development are presented.

*Keywords:* competence, ability, teacher.

**N. Onyshchenko**

**UNIVERSITY REGIONAL SYSTEMS: THE ESSENTIAL CHARACTERISTICS AND FEATURES OF FUNCTIONING**

This article investigates the prospects of innovative development of regional university systems, the peculiarities of training of teachers in the university complex.

*Keywords:* innovation development, innovative learning environment, university regional centers, training, future teachers.

**S. Postil**

**SINERGISTIC TENDENCIES OF INTER-DISCIPLINARY INFORMATION MODELING**

The integrated approach to computer disciplines teaching is examined by implementation of inter-disciplinary information modeling on the basis of a walkthrough individual task.

*Keywords:* integrated disciplines teaching, inter-disciplinary information modeling, synergetics.

**O. Shapran**

**JOINT ACTIVITIES OF TEACHERS AND STUDENTS IN CONTEXTUAL TRAINING**

The article reflects the fundamentals and principles of contextual training, its advantages over the traditional system of education at higher school and tactical role of the teacher in the management of contextual training. The author discusses the general activities of students and teachers in the context of learning. This gives you the opportunity to provide training in higher education on the basis of subject - subject relations, finding new methodological approaches to the training of future specialists.

*Keywords:* contextual training, quasi-professional activities, joint activities of students and teachers, educational and professional activities.

**Yu. Shapran**

**ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL AND TEACHING PRACTICES ON THE PRINCIPLES OF CONTEXTUAL EDUCATION AMONG STUDENTS OF NATURAL SPECIALTIES**

The article deals with contextual learning model, that is theoretically grounded on implementing forms and methods of active learning in the pedagogical university with a focus on future professional teaching practices. It is proved that the effectiveness of training depends on the effectiveness of different kinds of pedagogical, teaching and field practice. Is considered the experience of using contextual learning for development of professional competence of future Biology teachers.

*Keywords:* contextual learning, quasi-professional activity, training, professional competence, competence, pedagogical practice, training and field practice, practice program, future biology teachers.

**L. Kharlamova**

**SOCIO-CULTURAL COMPETENCE FORMATION OF FUTURE INTERNATIONAL AIR TRANSPORTATION MANAGERS**

The article gives the results of the research in the problem of socio-cultural competence for future international air transportation managers through learning subjects pertaining to the humanities. The author determines the principles of forming socio-cultural competence: humanism, cultural conformity, cognition considerations, situational awareness, topical variety of the studying matter while using such methods as interaction, antedating teaching, and integrity of the whole process. Pedagogical conditions testing results of socio-cultural competence forming for future international air transportation managers while learning humanities are also given in the paper.

*Keywords:* socio-cultural competence, international air transportation managers, principles of socio-cultural competence forming, pedagogical conditions of socio-cultural competence forming.

**I. Tiagai**

**INTERACTIVE LEARNING IN THE CONTEMPORARY TRAINING TEACHERS OF MATHEMATICS**

The article reveals the peculiarities of interactive training on practical lessons of differential equations course at the Pedagogical University. Discovered basic features of interactive training principles and pedagogical conditions of use of interactive technologies in training future teachers of mathematics to professional activity.

*Keywords:* interactive training, differential equations, practical lesson, activity, teaching and learning activities, students, future teachers of mathematics.

**M. Sosnova**

**INFORMATIVE - COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES AS A PART OF CONTEMPORARY INTERACTIVE EDUCATION**

The article studies the possibility of using the interactive training of students. The author presents informational-communication technologies, which are based on the use of telecommunications, computers, software, collecting and audiovisual systems that allow users to create, access, retain, transfer and edit information.

Actual use of interactive learning is possible due to inadequate level of communication training for teachers and students to use the skills and innovative technology. This method is stipulated by the necessity to change the basic ways of students and teachers interaction in the educational process in order to achieve certain didactic results.

It is emphasized that today a lot of attention is given to the methods of interactive learning using computer programs that implement active approach to learning.

*Keywords:* interactive technologies, methods and techniques of teaching, informational-communication technologies, electronic textbook, wireless tablet, interactive display, wireless remotes.

**T. Pismenkova**

**DIAGNOSTICS OF ACHIEVEMENT LEVELS ON GENERAL ENGINEERING TRAINING DISCIPLINE AMONG BACHELOR OF MINING**

The article presents an approach to the development of diagnostic tools that set the level of student's achievement on subjects of general engineering training. The concept of "derivative competence" is formed by the decomposition of core competencies in the following educational qualification characteristic of Mining Bachelor. On example of the subject "Fundamentals of the theory of transport" selected competencies, which are the results (objectives) of training to be diagnosed. Professionally oriented tasks are proposed with the subject "Fundamentals of the theory of transport" which are used for establish the level of student achievement.

*Keywords:* Mining Bachelor derivatives competence, learning outcomes, methods of diagnostics of student achievement, professional-oriented task.

**Yu. Mendrukh**

**FORMATION OF PROSPECTIVE MARKETING SPECIALIST'S COMMUNICATION COMPETENCE**

The article discloses the concept "communication competence of marketing specialist" and presents its structure and the methods of prospective marketing specialist's communication competence formation.

*Keywords:* communication competence, structure of communication competence, methods of communication competence formation.

**A. Lynovytska**

**THE SPECIFICITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS ORGANIZATION BY MEANS OF VIRTUAL TOURS AMONG SPECIALISTS OF FINE ARTS**

The article discusses virtual tours as one of the forms of organization of educational process. The author provides information about the concept of a virtual Museum, presents its characteristic features, demonstrates the advantages of using information technologies in the process of professional training of specialists of fine art.

*Keywords:* virtual excursion, educational process, information technologies.

**I. Hinsirovska**

**DIAGNOSTICS OF TRAINING FUTURE SPECIALISTS IN MANAGEMENT TO INNOVATIVE PROFESSIONAL ACTIVITY IN HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**

The system of training future specialists in management to innovative professional activity in higher technical educational establishments has been analysed in the article. Components, criteria and levels of readiness of future engineering and administrative staff to this activity have been considered. Interpretation of the base concepts has been carried out. The necessity of development of diagnostics of the future specialists in management preparation to innovative professional activity in higher technical educational establishments has been approved.

*Keywords:* diagnostics, components, criteria, levels of readiness, specialists in management, innovative professional activity, engineering and administrative staff.

**K. Godlevs'ka**

**INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN UNIVERSITIES OF HUNGARY**

The article deals with the problem of information and communication technology (ICT) education in the training of teachers in Hungary. The actions of the government of Hungary for the implementation of ICT in teacher training are analyzed. It contributes to the country's integration into the European world educational space.

*Keywords:* information and communication technology, professional training, Hungary.

**Y. Kobiuk**

**APPLICATION OF INTERACTIVE LEARNING TECHNOLOGY AS A PREREQUISITE FOR FORMING COGNITIVE INTERESTS AMONG STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING**

The article presents a theoretical analysis of the nature of cognitive interest. The conditions of forming cognitive interests of students, interactive learning technology as a necessary condition for the formation of cognitive interests of students during professional training are observed.

*Keywords:* technology, interactive technology, interactive learning, educational interests, professional training.

**V. Gorbachuk**

**LABORATORY-PRACTICAL CLASS IN MATHEMATICAL STATISTICS**

In the article the efficiency of laboratory-practical classes in learning mathematical statistics is substantiated, submitted guidelines to conduct laboratory-practical classes with the use of information and communication technologies, offered an example of a laboratory-practical class for students of pedagogical universities.

*Keywords:* laboratory-practical classes, information and communications technology, educational software tool.

**O. Konoval, T. Turkot**

**RESEARCH AND SYSTEMATIC ANALYSIS OF SOME ELECTRODYNAMIC MODEL HOW BRAS FORMATION OF PROFESSIONAL KOPETENTNOSTI PHYSICS TEACHER**

The authors point to the need for training of students of scientific and methodical analysis of electrodynamic models in the teaching of theoretical physics in the classical and pedagogical universities. It is proved that the expression for the force of interaction between two long current-carrying conductors in an adequate model of the current conductor needs to be clarified. It is emphasized that this analysis is a necessary means of formation of professional competence of future teachers of physics.

*Keywords:* professional competence, scientific and methodical analysis, electrodynamic model, the current-carrying conductor, the special theory of relativity, relativistic corrections.

**N. Avshenyuk**

**PROJECT "MASSIVE OPEN ONLINE COURSES" AS INNOVATIVE APPROACH TO HIGHER EDUCATION WITHIN GLOBALIZATION**

The article analyzes the project "Massive open online courses" (MOOC) as one of the modern achievements in the area of information technology for the development of higher education and adult education in the context of globalization. The essence of the phenomenon under study is clarified, the terms of its functioning are disclosed, and pedagogical nature of the problems associated with the MOOC creation and usage is defined.

*Keywords:* distance education, open educational resources, massive open online courses (MOOC), MOOC platforms, connectionism, cognitive behaviorism.

**T. Ivanova**

**PEDAGOGICAL SKILLS OF TEACHERS IN TEACHING THE COURSE "MEDIA LITERACY"**

The article describes the methodological possibilities of pedagogical skills as the main pedagogical conditions in the teaching of the new discipline of "Media Literacy". The author shows the synergetic effect of the discipline, describes the components and criteria of pedagogical skills of the teacher, who teaches a training course "Media Literacy".

*Keywords:* pedagogical skills, media literacy, the teacher, the information society, pedagogical action, mass communication.

**A. Kovalova**

CASE STUDY AS AN INTERACTIVE FORM OF EDUCATION OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUE IN HIGHER EDUCATION

The article deals with the basic properties of interactive forms of learning case studies in the context of professional training of social pedagogue in higher education

*Keywords:* social pedagogue, case studies, interactive technologies, innovative technology, professional competence.

**V. Lapinsky, I. Regeilo**

IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLES OF VISIBILITY AND ACCESSIBILITY IN ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES

Based on an analysis of didactic requirements of the process of learning and opportunities that provide electronic educational resources as components of the learning environment, accomplishment of didactic principles of visibility and accessibility to the a new generation means of teaching to accompany of the presentation of new materials for the classroom organizational learning form for e-learning tools considered.

*Keywords:* principles of didactics, information technology, learning environment, e-learning resources.

**I. Smyrnova**

ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES AND THEIR USE OF PEDAGOGICAL WORKERS OF UKRAINE

The article discusses the problems of using information and education resources pedagogical workers of Ukraine in educational institutions. Identify the types of educational resources, their classification, conducted a systematic analysis of current educational portals Ukrainian electronic resources.

*Keywords:* electronic educational resources, educational portals, Internet resources.

## CHAPTER VI. I-CONCEPTION – THE DOMINANT OF PROFESSIONAL AND SELF-DEVELOPMENT OF A STUDENT

**M. Yanitskiy, O. Braun, Yu. Pelekh, Z. Fraczek, M. Salassa**

REGULARITIES OF TEACHERS' VALUE ORIENTATIONS SYSTEM FORMATION IN THE PROCESS OF THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

On the basis of the cross-cultural research conducted in four European countries, the general regularities of formation of the system of values of teachers in the course of their professional development are described. Influence of a profile of teaching, and also gender, ethnic and confessional origin on process of formation of system of values of teachers is analyzed.

*Keywords:* values, pedagogical activity, teachers, teaching profile, gender, ethnicity, religion, culture.

**N. Podopygora**

MATHEMATICAL DESIGN AS METHOD OF STUDIES OF PHYSICS: THE APPLIED ASPECT

Practical developments of author are presented in the article, educating of teachers to the mathematical design offered for the complex decision of problem as to the method of educating of physics : on the initial stage of systematic study of physics, II Newton's, law of Ampere law.

*Keywords:* mathematical design, educating to physics, methods of cognition and educating.

**O. Kutova**

PRACTICAL ACTIVITY OF A TEACHER AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT AS CONDITION OF DEVELOPMENT HIS PEDAGOGICAL EXPERIENCE

The article deals with teacher's experience that is developed and enriched throughout his practice, and knowledge become flexible and deep during practical work with students to optimize teaching performance. Teaching experience - a combination of knowledge and skills acquired by the teacher in the educational work; creative, active learning and its implementation in practice by means and principles of Pedagogy based on current issues and specific conditions, the characteristics of individual students and the teacher.

*Keywords:* higher education institution, teacher, practical activities, Professor, professional, pedagogical tact, pedagogical experience.

**O. Lyashko, V. Klindukhova, A. Geilyk**

STATISTICAL EVALUATION OF THE IMPACT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE ECONOMISTS IN THE PROCESS OF LERNING AND PRACTICAL ACTIVITY

The article represents the results of the studying the effectiveness dynamics of a future expert's professional development in economic sphere. A statistical analysis of the results is performed.

*Keywords:* professional development, subjective professional position, professional entrepreneurial competence, personal and professional autonomy, related professional competence and professional fulfillment.

**L. Milto**

«SELF-CONCEPT» AS A BASE OF FORMING FUTURE TEACHER PEDAGOGICAL SKILLS

In the article the role of pedagogical «Self-concept» in forming future teacher professional skills is determined. The essence of the concepts pedagogical «Self-concept», positive «Self-concept» is shown. The stages of forming pedagogical «Self-concept» of future teacher are offered.

*Keywords:* pedagogical «Self-concept», positive «Self-concept», forming pedagogical «Self-concept», professional self-perfection, professional maturity.

**S. Stadnichenko**

MODERN interpretation of the role clarity when forming knowledge of Medical Biophysics

The modern visual resources and techniques of teaching of the course "Medical and Biological Physics" that contribute to the higher effectiveness of the training are examined in the article.

*Keywords:* visualization, visual techniques of teaching, visual resources, lecture-visualization, information and communication technologies.

**A. Bugra**

DIDACTICAL ASPECTS OF INDIVIDUALIZING THE DEVELOPMENT OF INDEPENDENT LEARNING ACTIVITY SKILLS AMONG STUDENTS OF HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article points to the need for individualizing independent learning activity of students of Higher Technical Educational Institutions (HTEI). Its structure and system of the skills necessary to ensure its effectiveness is characterized. The author highlights the didactic methods of developing skills of independent learning activity in the study of mathematical disciplines, and, specifically, the method of «Knowledge Sharing», which has strong didactic and diagnostic components. It is proposed to use the method of mesh diagrams to visualize empirical data on the individual level of skills of independent learning activity. The author comes to the conclusion about the necessity of a didactic differentiation of students as a prerequisite for the effectiveness of individualization of their independent learning and cognitive activity in the study of mathematical disciplines at HTEI.

*Keywords:* unsupervised learning activity, the ability of unsupervised learning activity, individualization, vector diagram, didactic methods, the method of «Knowledge Sharing».

#### THE PECULARITIES OF WORK WITH ARTISTIC STUDENTS

**L. Kartashova, O. Danyliuk**

#### THE PRACTICAL TEACHER'S VIEW: WEB-QUEST – POTENTIAL COMPONENTS OF ELECTRONIC TEXTBOOKS?

The article deals with the problem of Pedagogical Innovation, which indicates the need for changes in the content, forms, methods and means of training activities. The relevance of update textbooks is considered in detail. The authors suggest an innovative structure of electronic textbook, part of which is Web-quests - means the use of which has an effect on increasing the motivation to learning and self-learning, the development of creativity and problem solving tasks.

*Keywords:* teaching, teaching process, a student, a textbook, an electronic textbook, electronic resources, motivation, innovation, Web-quest.

**I. Drach**

#### IMPLEMENTING ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF COMPETENCE-BASED MANAGEMENT OF PROFESSIONAL MASTER'S TRAINING IN PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

The article analyzes the organizational and pedagogical conditions of implementing competence-based management professional Master's training in pedagogy of higher school. The possibilities of using the idea of integration of knowledge during future specialists training are disclosed. The characteristic means of implementing contextual learning forms and methods of intensification of teaching and learning of students is represented. The nature of reflexive processes as the basis of the efficiency of forming students' professional competence and opportunities of andragogical learning model is analyzed.

*Keywords:* competence approach, training, content of training, integration of knowledge, forms of organization of learning activities, learning context.

**V. Baranivskiy**

#### SYSTEM OF MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

The issue of the day of military-patriotic education in Military Powers and higher soldiery educational establishments of Ukraine is explained in the article. System of military-patriotic education is grounded, the analysis of its basic components (having a special purpose, emotionally motivational, rich in content, judicial, control-regulative, effective and subject- subjects) is carried out. Main descriptions of the system of military-patriotic education are adopted. The basic pedagogical terms of efficiency of the system of military-patriotic education in higher soldiery educational establishments of Ukraine are marked.

*Keywords:* system of military-patriotic education, patriotic education, Military Powers of Ukraine, higher soldiery educational establishments of Ukraine, service members, students.

**V. Chubar**

#### THE VARIABLE USE OF SCHOOL ORGANIZATION FORMS IN TECHNOLOGY ORIENTED TRAINING OF SENIOR PUPILS

The theoretical points of school organization forms in general education institutions have been analyzed in the article. The ways of improving method competence of the future technology teachers, basing on variable use of school organization forms in technology oriented training of senior pupils, have been presented.

*Keywords:* school organization forms, method competence, technology teachers, variable approach, technology oriented training, senior pupils.

**O. Semenikhina, I. Shevchenko**

#### OPEN EDUCATIONAL CONTENT: QUANTITATIVE ANALYSIS OF RESOURCES IN MATHEMATICS

The article touches upon the analysis of open educational resources of mathematics on resources Coursera, Edx, Udemy, INTUIT. Conclusions about the policy of active development and utilization of such resources abroad and their usefulness Ukrainian educational space are presented.

*Keywords:* open education, educational resources, open educational resources, open educational resources in mathematics, mathematics courses.

**U. Pidborskiy**

In the article the questions of application of sugestivnikh technologies are examined in to educational-educate process of higher educational establishments. An author is divided experience of the use of sugestivnikh technologies in to educational-educate process of DVNZ «Pereyaslav-Khmelnickiy of DPU of the name of Pshyhorij Skovorodi».

*Keywords:* sugestivni technologies, educational-educate process, psychological influence on a collective.

**R. Prima, M. Zamelyuk**

#### WORK WITH GIFTED STUDENTS: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS

Specific aspects of work with gifted students is explained on the basis of theoretical generalization. The analysis of the concepts "cleverness", "creativity", "intelligence", "talent", "creative potential", spheres of students' abilities manifestation is performed in the article. Attention is focused on isolating the personal characteristics of intellectual and creative potential of students, the need to fill classes semantically, using interactive techniques, forms and methods of teachers working with gifted youth.

*Keywords:* gifts, gifted student, creative, talented, intelligent, potential, teacher.

**N. Kryvonis**

#### MEDIADIDACTICS CONCEPT IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY MEDIAEDUCATIONAL TECHNOLOGIES

This article illustrates the results of theoretical study concerning the essence of concept "media didactics" and defined the role of media didactics in the modern media education. The present state of the art of media didactics as a relatively independent branch of pedagogics is highlighted by means of professional literature review. The article reasons settlement of contemporary pedagogical problems by means of opportunities mediadidactics offers. The article presents a brief component analysis of media didactics.

*Keywords:* media, media culture, media pedagogy, media literacy, media education, media didactics, mediaeducational technologies, informational literacy, mediainformational literacy.

**A. Kuznietsov**

#### PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL DETERMINANTS OF SECURITY TRAFFIC ON THE ROADS OF UKRAINE

The aim of the article lays in the scientific support of introducing psychophysiological preparation to the training of drivers, instructors of auto schools and specialists teaching on safety of motion of auto enterprises of, and development of the recommendations for the increase of driving safety.

The achievement of the aim predetermined the decision of next tasks: analytical research of psychophysiological reasons of road traffic accidents; an instrumental computer study of neurophysiological mechanisms of fallaciousness is in professional activity; analysis of the programs of training drivers, instructors of auto schools and specialists on safety of motion of auto enterprises; development of questionnaires and subjective estimation of meaningfulness of psychophysiological components of providing safety activity of drivers influencing on the features of their thinking and mental state; foundation of conception of the combined professional activity of driver, as cumulative ones corresponding private activity providing necessary strength security road and transportation.

*Keywords:* psycho physiological preparation, professional activity, road and transportation events.

#### FOREIGN EXPERIENCE IN ESTABLISHMENT OF CONTEXT-PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

**A. Bulda**

##### CURRENT PROBLEMS OF PROFILE EDUCATION IN SCHOOLS OF SPAIN

The article describes the general principles of the implementation of vocational training in high school of Spain, the place and the role of the profile school education in the educational process of the country, its nature, forms and methods of the organization are determined.

*Keywords:* basic education, profile education, vector modernization, focus on vocation, labor mobility.

**K. Tilcharova**

##### STAKEHOLDER COMPONENT OF ACADEMIC CORPORATE CULTURE OF UNIVERSITY IN NORTH AMERICA AND EUROPE

The author examines the category of "stakeholders" as a factor in the progress of academic education in North America and Europe by market conditions and globalization. Interdependence of coherent bonds among "stakeholders" of the corporate university culture is defined.

*Keywords:* stakeholder, corporate culture, alumni.

**O. Nitenko**

##### PECULIARITIES OF THE FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF LAWYERS IN EASTERN EUROPE (BELARUS, MOLDOVA, RUSSIA)

The experience of professional foreign language training of the future specialists in law at leading universities in Belarus, Moldova and Russia is analyzed; the rankings on a base of which a selection was made for university study are characterized. The peculiarities and the main factors of a quality of the foreign language training of lawyers in certain universities are revealed.

*Keywords:* foreign language training, specialists of law, ranking of universities, foreign language.

**T. Plachynda**

##### PILOT PROFESSIONAL TRAINING IN THE EUROPEAN UNION

The article deals with the training of aviation specialists in EU countries such as the United Kingdom, Germany, Latvia, Spain and Poland. It is exposed the requirements of countries as to the theoretical and practical training of candidates for training in the specialty the «pilot». It draws the requirements for purchasing the existing European licensing of pilots, including: «student pilot license», «private pilot license» («PPL»), «commercial pilot license» («CPL»), «airline transport pilot license» («ATPL»).

*Keywords:* cadet, flight school, aviation specialist, testimony pilot, aircraft, private pilot, the fly.

**N. Soroko**

##### THE ASSESSMENT OF TEACHERS' INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE (EXPERIENCE OF LITHUANIA AND ESTONIA)

The paper presents the analysis of the European Union experience (on the experience of Lithuania and Estonia) of the evaluation of teachers' information and communication competence to review approaches and models of correction, its development in the rapid development of the information society. It is concluded that for the evaluation of teachers' information and communication competence one need the knowledge of social analysis of the causes and results of the information society, the value of information and communication competence for education, information and communication technology to use in professional activity of a teacher.

*Keywords:* monitoring, assessment, evaluation of teachers' information and communication competence.

**L. Chervona**

##### GLOBAL TRENDS IN EDUCATION AS A RENOVATION FACTOR IN CONTEMPORARY EDUCATIONAL SPHERE

The article is devoted to the socio-philosophical analysis of updated contemporary educational space endowed with axiological significance and its main research trends as complex and multilevel systems of the world orientation.

*Keywords:* global trends in education, educational space, education, values.

**O. Makarenko**

##### MASTER'S PROGRAMS IN EDUCATIONAL MEASUREMENT AT UNIVERSITIES OF THE USA

The article discusses types of Master degrees in the USA, the content, structure, organizational and methodological support of Master's training in educational measurement in the United States have been described and analysed, the features of this training to borrow positive foreign experience has been highlighted in the article.

*Keywords:* master, Educational Measurement, Master program, Master's degree, universities of the USA.

**T. Bondar**

##### INFLUENCE OF PROFESSIONAL ORGANIZATIONS ON SPECIAL EDUCATION DEVELOPMENT IN THE USA

The article considers the impact of the professional organizations on special education development in the USA. The author analyzes the development peculiarities of the professional organizations and identifies their main activities. The author concludes that the professional organizations consolidate people's effort in advocating rights to education and dignity.

*Keywords:* professional organizations, association, society, special education, inclusion, advocacy of rights.

**K. Shevchenko**

##### THE PECULIARITIES OF FUTURE TEACHERS TRAINING IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL COOPERATION OF CHINA IN THE SPHERE OF EDUCATION

The training of teachers is on a special place between other problems of modern education. The question of training future teacher's at higher educational establishments abroad in the context of international cooperation of Chinese People's Republic is not revealed in scientific literature on sufficient level. The article is devoted to the peculiarities of Chinese future teacher's training at higher educational establishments abroad in the context of international cooperation of Chinese People's Republic, the reasons of departing them abroad for education is covered, the main documents, which regulate the training of Chinese future teachers at universities abroad are analyzed, policies of China which regulate features of teaching Chinese students at higher educational establishments abroad is described, and policies to encourage them to return to the motherland is reported.

*Keywords:* education abroad, the peculiarities of education, the system of education, higher educational establishment.

**V. Lyubezhanina**

##### DISTANCE LEARNING – AN INTEGRAL PART OF INNOVATIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION IN POLAND

The modern university is still looking for new and effective forms of training of a knowledge society. Increasingly, because there are centers of learning at a distance. Their goal is to use a wide range of opportunities offered by distance learning with the use of modern information and communication technologies.

*Keywords:* distance learning, innovative technologies, synchronous and asynchronous learning.

**L. Kalashnyk**

##### IMPROVING OF SOCIAL ADAPTABILITY AS AN INTEGRAL COMPONENT OF A MODERN SPECIALIST'S CONTEXT-PROFESSIONAL TRAINING (BY WAY OF EXAMPLE OF PUBLIC WELFARE SYSTEM FOR ORPHANS SPECIALIST'S TRAINING IN CHINA)

This article focuses on issues of increasing the level of social adaptability of the young specialist. In the context of globalization of educational space, young people abroad employment opportunities social adaptability (the ability to quick adaptation to a new society) becomes one of the requirements for a specialist. China's education system has accumulated some experience over the problem mentioned, that in the Ukrainian literature appears for the first time.

*Keywords:* social adaptability, ability to adaptation, education system, China, system of public care.

**L. Kupchyk**

STANDARDIZATION OF LANGUAGE REPERTOIRE IN SCHOOL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN SWITZERLAND (IN THE 90th OF XX CENTURY – IN THE 10th OF XXI CENTURY)

The article highlights the linguistic situation in different Swiss regions and analyses its influence on the formation of school foreign language proposal. The content of reforms is analyzed which have been conducted during the above mentioned period and caused by up-to-date demands of global society, and it is determined that two foreign languages learning from the primary school is a reality and necessity of modern mobile society, that, in its turn, makes changes in didactical and methodological approaches to foreign languages teaching.

*Keywords:* school foreign language education, Holistic language-policy plan, recommendations, communicative skills, competence, reform, standardization.

**K. Kotun**

THE IMPORTANCE OF «TEACHER TRAINING SCHOOLS» AT FINLAND UNIVERSITIES

In the article the importance of pedagogical training schools at universities in Finland is substantiated. Four features of pedagogical training schools and its difference from conventional schools are analyzed. The relationship between teacher training school, research and university in Yuvaskulya city is given as an example. The number of teaching staff, student-trainees and pupils in 4 teachers training schools and highlighted key areas of Finnish teachers training schools are observed in the article.

*Keywords:* pedagogical training schools, universities, students, trainees, supervisors, tutors, classroom teachers, special education teachers, subject teachers, teaching practice, Finland.

**I. Ivaniuk**

The article deals with international approaches to the design and development of multicultural online learning environments, drawing attention to features and obstacles faced by developers. Attention is given to contemporary constructivist theories of online learning environments that emphasize the importance of multicultural awareness and intercultural understanding while learning.

*Key words:* education, desing of multicultural computer oriented learning environment, intercultural online learning.

**I. Golovko**

TENDENCIES OF THE HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT IN ENGLAND (XIX th – BEGINNING OF THE XX th CENTURY)

The article reviews the ideal of classical education in old universities of Oxford and Cambridge in the context of academic university education. It analyses some democratic reforms in the social composition of their students' intake and their curriculum. It also deals with the process of modern higher school formation inside the old university by means of its modification, and civic university movement initiation aimed at professionalization of education.

*Keywords:* university education, Oxford University, Cambridge University, academic education, utilitarian training, civic university movement

**O. Tescova**

THE CORRELATION SYSTEM OF UNIVERSITIES AND SOCIETY IN HISTORICAL CONTEXT (THE EXAMPLE OF ENGLAND LATE XIX – EARLY XX CENTURY)

The relationship of higher school and society by an example of similar to the dynamic changes that had taken place in England for the second half of XIX beginning of XX century is taken into consideration in this article.

*Keywords:* universities, society, relationship changes, the example of England.

**S. Ponomarevskiy**

ORGANIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING FOR TEACHERS OF UKRAINIAN STUDIES IN THE REPUBLIC OF BASHKORTOSTAN OF THE RUSSIAN FEDERATION

The aspects referring to the development of Ukrainian education and schooling in Russia are analyzed in this article. Their role and place are determined in the process of saving the Ukrainian identity under the conditions of being abroad. Apart from this, the representation peculiarities of Ukrainian schooling and higher education in Bashkortostan are investigated. The organizational terms of teachers' professional preparation for national educational affiliations embodied in the Russian Federation, Bashkortostan Republic, are characterized.

*Keywords:* education, identity, national, Bashkortostan.

#### PEDAGOGICAL AXIOLOGY AND AXIOPELAGOGY AS THE SUBDISCIPLINES OF PEDAGOGICAL SCIENCE

**M. Soldatenko**

SELF-EDUCATION AS A MEAN OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT

Self-education and self-development are considered as one of the most important factors of professional teachers training at present. Attention is concentrated on the necessity of the self of educational cognitive activity in conditions of lifelong-learning society.

*Keywords:* self-education, self-development, a teacher, independent cognitive activity, endless education

**L. Sultanova**

INFLUENCE OF THE WORLD SOCIETY TENDENCY IN EDUCATIONAL SYSTEM OF UKRAINE

The article analyzes the impact of such tendency in the development of society on education in Ukraine as a transition from an industrial society to a post, the rapid development of globalization and the accession of Ukraine to the European educational space.

*Keywords:* post-industrial society, globalization, European educational space.

**T. Kalyuzhna**

AKSIÖLOGICAL CONSTITUENT OF FORMING FUTURE TEACHER READINESS FOR INNOVATIVE ACTIVITY

Article is devoted to the coverage of problem how to form future teachers readiness for innovative activity based on the axiological approach. Using axiological component while forming future teachers readiness for innovative activity due to the need to modernize education and develop new strategies for its development and implementation of well-grounded changes in the strategies of higher education. The article highlights several approaches to the classification of educational values based on the axiological integral formation of future teacher readiness for innovation.

*Keywords:* axiological component, values, education system, educational environment, values, goals, values, tools, values, knowledge, values, attitudes, values, standards, social and educational values, professional group values, individual and personal values.

**N. Yevtushenko**

GENERAL CULTURE OF MATHEMATICS TEACHER: ESSENTIAL CHARACTERISTICS AND STRUCTURE

Culturological character of education is determined by creating suitable conditions aimed at developing personal culture, by raising the teacher's general level of culture. The article discusses some theoretical aspects of the general culture of mathematics teachers. Particular attention is paid to its relationship with the other types of culture of mathematics teacher, including moral, intellectual, linguistic, communicative culture, culture of relationships, culture of emotions and feelings, informational, aesthetic, physical, legal culture and universal components (basic level) of mathematical, pedagogical, psychological culture. Defining criteria for evaluating the efficiency of formation of the specialists' general culture has become the important result for clarifying the essence of the general culture of mathematics teacher.

*Keywords:* general culture, pedagogical culture, mathematical culture, informational culture, mathematics teacher.

**L. Pelekh**

#### OPTIMIZATION OF PUPILS' EDUCATIONAL PROCESS: AXIOLOGICAL BASIS (UKRAINIAN-POLISH EXPERIENCE)

This paper analyzes the features of the educational process on axiological basis implementation in Ukraine and Poland. The results of theoretical analysis of some forms and methods for axiological components implementing in the educational process in both countries. The practicability of certain technologies at present stage with a view of interesting students and increasing the amount of their independent work in the educational process, both in Ukraine and Poland has been analyzed.

*Keywords:* values, axiological basis, educational process, project method, self-education.

**O. Luchyk**

#### ADVANTAGES OF ELECTRONIC DICTIONARIES IN GERMAN STUDYING

The changes in higher education lead to the changing of the content and functions of foreign languages in studying. Hence, the new formulation of the problem of foreign language studying makes it obvious that the growing social needs cannot be achieved through traditional studying forms. The role of electronic dictionaries in German studying is considered in the article. Their specific features are generalized and also advantages in comparison with printing editions are identified.

*Keywords:* higher education, multimedia, lexicography, electronic dictionary, German.

**Y. Zinovyeva**

#### PROFESSIONALLY ORIENTED COMPETENCE OF FUTURE PSYCHOLOGISTS IN ENGLISH DIALOGUE SPEECH IN SCIENTIFIC RESEARCHES

Article describes the research of professionally oriented competence of future psychologists in scientific researches in the current tendencies in higher education. In the publication, the general description of the professionally oriented dialogue speech in English and the analysis to linguistic scientific literature is described.

*Keywords:* professionally oriented competence, dialogue, scientific literature.

**V. Barabash**

#### FORMATION OF PUBLIC ACTIVITY AMONG STUDENTS

Psychological and educational science presents activity as one of the key categories, which is determined by the terms «process», «action», «act», «behaviour», «activity». Summary of scientific research suggests that the activity is conditioned by the need for the subject and activity by the need for activity. Activity should be considered as a form of expression as well as the way of activity. Public activity refers to a special type of social activity and involves a conscious, willing, rational and critical approach of subjects to the problems of society. The indicators of public activity are: self-development, initiative, positive interest in social and political changes of a country, conscious participation in social transformations for social and personal well-being; ability to withstand inhuman acts. The formation of public activity of future professionals includes three main directions of educational work of a university: development of civic values in the process of study of socio-humanitarian and special subjects; civic orientation of research activities; participation in student self-government. Public activity of an individual, while determining freedom of choice of behaviour motivation, allows a person to influence social transformation, to resist inhuman manifestations, preserve and promote the spiritual and material values of the people.

*Keywords:* activeness, activity, public activity, civil society, higher education, training and educational activity.

**O. Bilous**

#### CONCEPT OF TEACHER'S COMPETENCE IN ICT IN THE EUROPEAN EDUCATION AREA

The article is dedicated to one of the main professional competences of the modern teacher – competence in information and communication technologies. The article provides an overview of the terminology used in foreign scientific literature for its definition. The analysis of the studies, which highlight the essence, and the content of the teacher's competence in ICT has been conducted.

*Keywords:* information and communication technologies, teacher's digital competence, teacher's ICT-competence.

**I. Antofijchuk**

#### "SCHOOL" THEME IN THE TEXTS OF SHORT PROSE BY COSTANTINA MALITSKA

This paper deals with the "school" theme in the works of Konstantina Malicka with a help of text categories of the imagery and timeaction.

*Keywords:* text, prose, "school" theme, timeaction, imagery.

**N. Nevmerzhytska**

#### FEATURES OF THE FORMATION OF CONSCIOUSNESS STUDENTS IN OVERCOMING CIVILIZATION-VALUE SPLIT IN UKRAINE

The article is sanctified to consideration of problems in forming of consciousness of student young people in a context overcoming of the civilization-valued dissidence in Ukraine. The negative and positive consequences of reforms of higher education are analysed, to the problem of educational process.

*Keywords:* consciousness, student young people, education, educational politics, society, civilization development, state, competences, power, Europe, philosophy, system, Ukraine

**A. Polishchuk**

#### INFLUENCE OF FLIGHTS SAFETY ON TRAINING FEATURES OF AIR TRAFFIC CONTROLLERS

Based on data of international aviation organizations ICAO and IATA, as well as other sources, the analysis of the causes of accidents in the last 70 years was produced. The main attention was paid to the human factor as the cause of most catastrophes and the role of air traffic controllers in the statistics of aviation accidents.

*Keywords:* aviation accidents, statistics, human factor, air traffic controller

**A. Popova**

#### THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING THE CULTURE OF THE PERSONNEL ADMINISTRATION OF FUTURE MANAGERS

The article deals with the pedagogical conditions of forming the culture of the personnel administration of future managers. The updating of the learning content of the personnel administration with additional culturally oriented questions, the diversification of forms and methods of education and training activities in the process of future managers' training, the improving of teachers' pedagogical skills as part of their professional and pedagogical culture are discussed.

*Keywords:* pedagogical conditions, culture of managing the staff, training in a specialty, manager.

**D. Svyrydenko**

#### FLEXIBLE THINKING AT HIGHER EDUCATION: ACADEMIC MOBILITY CONTEXT

The role of flexible thinking among students as a fundamental principle of the modern higher education is analyzed in submitted article. This type of thinking is an adequate approach to join complicated social dynamics and it is a well-proportioned according to new principles of developing higher education sphere. This is justified by the special status of this type of thinking in



the commission of an act of student academic mobility, which becomes a common practice in the context of Ukraine's accession to the global European Higher Education Area.

*Keywords:* academic mobility, flexibility, higher education, multiculturalism, rigidity.

**O. Subina**

**FEATURES OF FORMING SOCIAL COMPETENCE AMONG FUTURE TEACHERS OF THE HUMANITIES**

The article revealed the important role of social competence in teaching activities and defined the special status of social competence for teachers of humanities. Based on the analysis of social norms and social functions of the teacher the author defines the essence of the concept of "social competence teacher" and highlights its main components. Features of forming social competence at Bachelor and Master level in the context of implementing leveled education are analyzed.

*Keywords:* social norms, social functions teacher, social competence, competence model of training the humanities teacher.

**M. Vovk**

**POSSIBILITIES OF THE CREATIVE USE OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL EXPERIENCE OF FOLKLORE STUDY IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PHILOLOGISTS**

Possibilities of the creative use of historical and pedagogical experience of folklore study in the classic universities of Ukraine in the process of professional training of future philologists is analyzed in the article. Content and structure of the author's special course «Science about folklore in the classic universities of Ukraine: historical and pedagogical aspect» for the future specialists of philological faculties of higher educational establishments are presented, its value for forming folklore competence of future philologist is described.

*Keywords:* study of folklore, historical and pedagogical experience, classic university, folklore competence of a specialist, professional training, future philologist.

**N. Marchenko**

**THE EXEMPLARITY OF LECTURES BY A. POHRIBNYI**

The article analyzes the features of lectures by A.G. Pohribnyi. Its structural components have been uncovered and the manner of presentation by professor has been described. The system of preparing for academic performance in the audience and mastery of discussion leading have been revealed.

*Keywords:* intersial completion of the lecture, the subject-to-subject interaction, introductory lecture, lecture-discussion, memory training.

**CHAPTER X. THE EDUCATION OF ADULTS IN THE INFORMATIONAL SOCIETY**

**O. Anischenko**

**TECHNOLOGY OF TEACHING ADULTS**

The problem of technological learning in adult education. Done terminological analysis of the basic concepts of the study. The attention that the organization of educational process within adult learning technologies require maximum flexibility, individualization of learning, and more emphasis on learning.

*Keywords:* adaptability training, technology training, adult education.

**M. Leshenko**

**BIOGRAPHICAL NARRATIVE RESEARCH TRAINING AS A MEANS PROFESSIONAL AND PERSONAL IDENTIFICATION: THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL SKILLS**

The article discusses the pedagogical skills of the teacher as the ability to increase the benefits of the cognitive field by applying active teaching and research biographical narratives. An example of the use of biographical research stories about Nicholas Zerov - gifted poet, original literary historian, a brilliant interpreter of the master of the living word, teachers thoughtful and unique teacher Ukrainian higher education.

*Keywords:* higher education, pedagogical skills, cognitive and active field, biographical narratives.

**G. Leshenko**

**MODEL RELIABILITY PROFESSIONAL EXPERTS AND EMERGENCY SERVICE AVIATION SAFETY**

This article analyzes the approaches to understanding the nature of professional reliability by various scholars. Defines the definition of "professional reliability specialist emergency services and aviation safety." The structural-functional model of occupational safety specialist emergency services and aviation safety (AO and BAP).

*Keywords:* occupational safety, model, structure, subsystem, functions, determinants, systems approach.

**N. Horuk**

**PROJECT ACTIVITY AS A FACTOR OF FORMATION SKILLS SELF-DIRECT ADULT EDUCATION IN THE INFORMATION SOCIETY**

The article considers the project activity as a factor in the formation of adult skills training self-directly; series pedagogical features and use of the project activity as a means of personal development and the formation of social maturity.

*Keywords:* adult education, the project activity, project, self-direct training.

**K. Gnezdilova**

**LEADING TRENDS AND PROBLEMS OF MODERN MASTERS TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF THEIR CORPORATE CULTURE**

In this article the author raised current issues of training future high school teachers in the context of their corporate culture. Attention is focused on leading trends and contemporary issues of higher education. Their description and analysis programs and master plans for teacher training makes it possible to formulate ways for its improvement.

*Keywords:* master training of the future teacher of high school, leading the trend of higher education, the problem of training teachers, corporate culture and high school teachers.

**O. Bulvinska**

**IMPACT ON INFORMATION SOCIETY'S VALUE SPLIT AMONG STUDENTS OF UKRAINE**

The article is devoted to the social and philosophical investigation of the impact of the information society on the formation of social values student youth Ukraine, as well as overcoming the split values in Ukraine.

*Keywords:* information society, virtual, values, social values, division, differentiation, students.

**N. Makhynya**

**ORGANIZATION OF ADULT EDUCATION IN THE BALTIC STATES**

The paper analyzes the features of definitions of "adult education", "continuous education", which is typical for the Baltic States. The author examines the organization of adult education in the region on the example of Latvia, the country - member of the European Union. Pointed out in the main causes and conditions of the successful implementation of education throughout life. The peculiarities of funding and legal support industry in the Baltic States.

*Keywords:* Adult education, continuous education, formal education, informal education, finance, legal support.

**L. Timchuk**

**BIOGRAPHICAL EDUCATIONAL NARRATIVE ABOUT M.M. AMOSOV – AN OUTSTANDING SCIENTIST, SURGEON, TEACHER**

The article reviews the educational biographical narrative as an effective method of theory and practice of higher education. Sources of biographical studies of prominent scientist Mykolu Mykhaylovycha Amosova (1913-2002) had his work

featured in the Web address space multimedia and reflection of other researchers. As a result, a biographical study found conditions affecting the wiz M.M. Amosova. Defined method of content creation biographical narrative about famous artists.

*Keywords:* educational narrative content, biographical research, outstanding personality, narrative technique.

**I. Adamovich**

#### ASPECT OF MEDIA IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE HEADS OF GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article considers the place and possibilities of Media Technology in organizational and management structure of the head of an educational institution.

*Keywords:* professional competence, information competence, management activity, the head of an educational institution, media, media education.

**M. Babenko**

#### THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF FORMING GENERAL CULTURAL COMPETENCE OF ENGINEERING STUDENTS

The article modified general cultural competency issues of forming engineering students of higher technical educational institutions. The features of contemporary social and cultural space. Attention is focused on the revival of social phenomena such as engineering and technical elite intelligentsia. Pedagogical mechanisms of general cultural competencies.

*Keywords:* general cultural competence, socio-cultural space, higher education, professional competence, educational technology.

**M. Dernova**

#### SOCIAL, ECONOMIC AND PERSONAL FACTORS OF MOTIVATING ADULTS TO PARTICIPATE IN HIGHER EDUCATION IN THE EUROPEAN UNION

The paper deals with the participation of adults in higher education in the European Union. The author has examined the social and economic factors of the post-industrial information society; analyzed foreign research on the participation of adults in higher education in the European Union; determined the social, economic and personal factors that motivate adults to participate in higher education in the European Union.

*Keywords:* adults education, mature students, higher education.

**L. Ivchenko**

#### THE STUDY OF ENVIRONMENTAL ISSUES AT PRIMARY SCHOOL

In this article the possibility and appropriateness of environmental education and training of primary school pupils is observed.

*Keywords:* ecological studies and education, primary school pupils.

**N. Sas**

#### TENDENCIES CHARACTERISTICS OF TRAINING FUTURE LEADERS` OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR THE INNOVATIVE MANAGEMENT IN TERMS OF MASTER'S PROGRAMME IN THE FIELD OF "SPECIFIC CATEGORIES. MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTION".

The present article deals with the programme documents, the practice of management of educational institutions, theoretical background of teaching management subjects at educational institutions. The emphasis is laid on such tendencies in Ukrainian education as the practice of the innovative management at educational institution, the theory of the innovative management at educational institution, the formation of the scientific educational system of the future leaders` professional training for the innovative management of educational institutions (MA course in the field of "Specific categories. Management of educational institution").

*Keywords:* innovative management at educational institution, tendencies in future leaders` training at educational institutions, training for the innovative management at educational institutions (MA course in the field of "Specific categories. Management of educational institution").

**A. Tereshchenko**

#### EDUCATION TRAININGS AS CONDITION OF FORMING OF ORGANIZATIONAL CULTURE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER

The theoretical and applied aspects of training as terms of forming of organizational culture of future primary school teacher are analysed. Possibility and expediency of the use of training as facilities of forming of organizational culture of future primary school teacher are reasoned. Attention on positive influence of training of different types is accented on the personality and professional height of future primary school teacher.

*Keywords:* training, education trainings, primary school teacher, the professional preparing, organizational culture.

**I. Prokhor**

#### TRENDS OF PRIVATE HIGHER SCHOOL OF UKRAINE LATE XX - EARLY XXI CENTURY. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF STUDY

Private higher school is substantially different from public one in its content, structure and organizational activities. The complexity, diversity and interdisciplinary status of studied issue makes it necessary to study private higher school in methodological frame. Private higher school is investigated in the context of four levels of methodology: philosophical (fundamental), general, specific academic and disciplinary. To provide practical recommendations on the organization of the educational process in contemporary private schools and their organization one should use a combination of relevant scientific principles and approaches. It includes the principals of development of dialectical unity of theory and practice, objectivity, comprehensiveness, unity of the historical and logical continuity, interdisciplinary, terminology, determinism. General and specific academic methodology included humanistic, comprehensive, systemic, system-operational, historical, socio-cultural, axiological, acmeological approaches to the study of private higher schools. The application of a set of general and specific techniques provide a comprehensive analysis of the studied problem.

*Keywords:* private higher school, humanitarian paradigm; philosophical (fundamental), general, specific academic, disciplinary methodology; general and specific methods.

**N. Titarenko**

#### INNOVATION SYSTEM OF SELF-DEVELOPMENT OF UNIVERSITY TEACHER

The peculiarities of a professional teacher of the university is revealed in the article; analysis of self-development depending on the type of his activity is made; plan of self-development system of university teacher is offered. At the heart of the organization and effective operation of this system is innovation.

*Keywords:* university, teacher, self-development, professional activities, educational activities, scientific research, innovation.

## Тематичний випуск

# ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ: МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ, ТЕХНОЛОГІЇ

Додаток 2, том 2, 2014 р.

### ТЕМАТИЧНІ РУБРИКИ ВИПУСКУ:

Інноваційні технології навчання і виховання у ВНЗ  
Я-концепція – домінанта професійного і особистісного розвитку студента  
Особливості роботи з обдарованими студентами  
Зарубіжний досвід упровадження контекстно-професійної підготовки фахівця  
Педагогічна аксіологія та аксіопедагогіка як субдисципліни педагогічної науки  
Освіта дорослих в інформаційному суспільстві

**Рекомендовано до друку Рішенням Вченої ради Інституту вищої освіти НАПН  
України Протокол № 7/11 від 29 вересня 2014 р.**

### Редакційна колегія випуску:

Андрусишин Б.І., Гончаров В.І., Кононенко С.О., Левшин М.М., Падалка О.С.,  
Садовий М.І., Семенюк О.А., Торбін Г.М., Тітаренко Н.Ю., Трифонова О.М.,  
Уваркіна О.В.

### Відповідальний редактор випуску:

Левшин М.М.

### Підготовка до друку:

Марченко Н.В., Макаренко О.Л., Прохор І.П., Тітаренко Н.Ю., Трифонова О.М.  
Вища освіта України №3 (додаток 2) – 2014 р. – Тематичний випуск  
«Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 2. – 480 с.

*У тематичному випуску часопису «Вища освіта України» вміщені наукові статті фахівців з питань методології, теорії і технологій педагогіки вищої школи. Співвідношення філософії освіти та педагогіки вищої школи, проблеми імплементації нового Закону України «Про вищу освіту» в діяльність вищих навчальних закладів, напрямки уточнення предмету, обґрунтування змісту, умов здійснення компетентнісного підходу, виокремлення інноваційних чинників її розвитку; конструювання педагогічних систем вищої освіти; результати досліджень по реалізації технологічного підходу у вищій освіті та надання їй особистісно зорієнтованої спрямованості, психологічна педагогіка як теорія і практика розвитку педагогічної майстерності, зарубіжний досвід упровадження контекстно-професійної підготовки фахівця; педагогічна аксіологія та аксіопедагогіка як субдисципліни педагогічної науки; інформаційні технології у навчальному процесі вищого навчального закладу - ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску. Особливу увагу звернено на філософію освіти у визначенні стратегії розвитку вищої школи України на початку XXI століття, методологічну основу педагогіки вищої школи. Публікації видання адресовані науковцям, дослідникам психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.*

### **НАДРУКОВАНО РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИМ ВІДДІЛОМ**

Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка  
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.

Підписано до друку 30.10.2014 р. Формат 60x80<sup>1/16</sup>. Друк різнограф.

Папір офсет. Ум.др.арк. 45,5. Зам. № 7639. Наклад 110 пр.

### **СТАТТІ ПОДАНО В АВТОРСЬКІЙ РЕДАКЦІЇ**