

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

# НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія:  
**Педагогічні науки**

**Випуск 121**  
*І частина*

**Кіровоград – 2013**

**ББК 81.2(3)  
Н 34**

**Наукові записки. – Випуск 121. – Серія: Педагогічні науки. Частина І. –**  
Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – 316 с.

*До наукових записок увійшли статті, присвячені дослідженню актуальних питань розширення й модернізації освітнього простору, науково-методичного забезпечення інноваційних процесів у навчанні фахових дисциплін, а також здоров'язбережувальної діяльності у закладах освіти.*

*Збірник розрахований на наукових працівників, викладачів, студентів факультетів, а також учителів.*

Друкується за ухвалою вченої ради Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка  
(протокол № 10 від 29.04.2013 року).

#### **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

- |                            |  |
|----------------------------|--|
| <b>1. Радул В. В.</b>      | – доктор педагогічних наук, професор,<br>(науковий редактор);      |
| <b>2. Величко С. П.</b>    | – доктор педагогічних наук, професор;                              |
| <b>3. Вовкотруб В. П.</b>  | – доктор педагогічних наук, професор;                              |
| <b>4. Кушнір В. А.</b>     | – доктор педагогічних наук, професор;                              |
| <b>5. Мельничук С. Г.</b>  | – доктор педагогічних наук, професор;                              |
| <b>6. Растригіна А. М.</b> | – доктор педагогічних наук, професор;                              |
| <b>7. Садовий М. І.</b>    | – доктор педагогічних наук, професор;                              |
| <b>8. Черкасов В. Ф.</b>   | – доктор педагогічних наук, професор;                              |
| <b>9. Галета Я. В.</b>     | – кандидат педагогічних наук, доцент<br>(відповідальний секретар). |

**Статті подано в авторській редакції.**

**© Кіровоградський державний педагогічний  
університет імені Володимира Винниченка, 2013**

## ЗАГАЛЬНООСВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗШИРЕННЯ Й МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ

**Микола САДОВИЙ (Кіровоград, Україна)**

### АКМЕОЛОГІЯ ТА ШКІЛЬНА ОСВІТА

*У даній статті зроблено детальний аналіз такого поняття як акмеологія, що визначає науку, яка вивчає закономірності вищих досягнень, творчі потенціали особистості зрілих людей, закономірності самореалізації. Крім того визначено характерні якості, опорні властивості особистості та характеристики зрілої особистості. Особливу увагу приділено схемі дослідження акмеології.*

*Ключові слова: акмеологія, суб'єкти навчання, особистість, результат навчання, самореалізація, продуктивність дії, ефективність розвитку.*

*In this article the detailed analysis of such a concept as akmeology is done that determines the science which studies conformities to law of higher achievements, creative potential of a personality of mature people, conformity to law of self-realization. Characteristic internals, supporting properties of a personality and description of a mature personality are defined. Special attention is paid to the chart of researching akmeology.*

*Keywords: akmeology, subject of studies, personality, result of studies, self-realization, productivity of actions, efficiency of development.*

**Постановка проблеми.** Навчання природничим наукам завжди було у центрі уваги людства, було проблемою сенсу буття. Її розв'язанням займалися натурфілософи, релігія, психологія. Після переходу на класно-урочну систему навчання здавалось, що на всі питання, зокрема, навчання цим дисциплінам знайдено відповідь. Але постійно виникали інші проблеми. Серед них стрімко вирізняються питання: яким чином і за яких умов можна досягти найбільш ефективних результатів розвитку розумових, гуманістичних та фізичних можливостей. Нині людство знову повертає увагу до цих проблем. Актуальним для молоді є проблема сенсу життя. Навіщо вивчати, наприклад, такі природничі науки як фізику, хімію, біологію, географію? Який у цьому сенс? Наші спостереження показали, що, зокрема, студентська молодь досить часто задумується над осмисленням своєї власної ролі у досягненні навчальних успіхів, у впливі на навколишнє життя. Є проблемним питання: Як досягти кращого результату? Осягнути це допоможе наука, яка дістала назву «акмеологія».

Термін «акмеологія» походить від давньогрецького *akme* – вершина та *logos* – вчення, тобто наука про вищу ступінь чогось, процвітаючу силу [9: 31], вершинні досягнення людини, що є частиною психології розвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У психолого-педагогічних дослідженнях В.В. Радула, А.Б. Рацула «акме» розглядається як вершина можливостей особистості [7; 8]. Вона намагається дати відповідь на те, як забезпечити свою власну активність у навчально-виховному процесі, повсякденному житті, як добитись найкращого успіху в навчанні. В умовах складності професійного вибору перед випускниками шкіл гостро стоїть питання визначення особистої істинності і свого життєвого шляху. Акмеологія і є тією наукою, яка вивчає і прояснює ті чинники, що зумовили повноту, ефективність розвитку, продуктивність дій, час досягнення результату тощо. Вона відстежує механізми і результати дії макро- і мікро- психологічних впливів держави, колективу, сім'ї, природного середовища і самої людини на процес власного розвитку, розробляючи певні тактики і стратегії, які сприятимуть самореалізації людини.

Акмеологія допомагає відповісти особистості на те, як забезпечити своє власне самовиховання у досягненні мети, творити психологічні умови для самоорганізації, мотивації та як досягти вершин визнання [9]. За таких умов суб'єкт навчання на основі отриманих знань має створити собі моделі самоудосконалення своєї діяльності, яка дозволить швидко досягти максимального успіху в навчанні, набути авторитету серед товаришів, бути визнаним неформально.

У різних державах психологи по-різному визначають місце акмеології у науці.

У витоків акмеології стояли видатні російські дослідники М.О. Рибніков, В.М. Бехтерев (соціальна психологія), Б.Г. Ананьєв [1]. Так Б.Г. Ананьєв у середині ХХ століття виділив її у систему наук про людину, сформулював основну ідею цієї науки, яка полягає у вивченні «вершин» життя, вищих досягнень особи [3]. Серед його учнів Н.В. Кузьміна, О.О. Бодалев, Г.С. Михайлов та ін.

Розвиток основ акмеології в Росії простежила Н.В. Кузьміна, яка узагальнила праці В.М. Бехтерева, М.О. Рибнікова, Б.Г. Ананьєва та інших [6]. У Росії ця наука визнана на державному рівні і виокремлена в окрему галузь. Були відкриті маловідомі сторінки вітчизняної дореволюційної думки про самоудосконалення, рефлексію і мудрість людини. У 1995 році за ініціативи А.М. Зімічева у Санкт-Петербурзі відкрито акмеологічну академію, яка нині має назву інститут психології і акмеології [1].

В Україні у 2007 р. заснована Українська Академія Акмеологічних Наук. З 2010 року розпочався випуск наукового журналу «Акмеологія в Україні: теорія і практика» [2]. Подібні наукові напрямки є в документах ЮНЕСКО [5].

У країнах західної Європи цьому науковому напрямку приділяється менше уваги.

Ми поділяємо думку тих дослідників, які вважають, що акмеологія є науковим напрямком, який орієнтує особистість на пріоритети і нові громадські виклики, зокрема, в освітній галузі, орієнтує особистість на становлення у ній гуманістичних цінностей, на здійснення навчання протягом усього життя. В цьому зв'язку є необхідність у розробці акмеологічних програм та акмеологічних технологій навчання у освітніх закладах для досягнення якісної освіти. Саме розробка таких програм і технологій і визначає **мету** нашої **статті**.

**Виклад основного матеріалу.** Незаперечним є те, що перші повчальні життєві кроки, вивчення природи здійснюються у дитинстві.

У підлітковому віці вже вивчається природознавство. Забезпечується знайомство з фізичними, хімічними, біологічними знаннями, чим зароджується здатність до самопізнання себе, як частини природи, тобто здатність до рефлексії. У цей період необхідно поступово забезпечити набуття учнями якості самостійності у навчанні, навчити виробляти власний стиль учіння та дій. Л. Виготський підкреслював, що тривалість і умови формування особливостей підліткового віку знаходяться у прямій залежності від рівня розвитку суспільства. Якраз у підлітковому віці вплив школи, батьків та оточуючого середовища на розвиток мислення дітей набуває визначальної значущості [7]. Формування особистості в підлітковому, а потім і в юнацькому віці визначаються і фоновими чинниками впливу, тобто оточуючим середовищем.

Старшокласники вже практично все більш свідомо входять у період пошуку свого власного життя, своєї, насамперед, професійної «долі», набувають стійкого власного творчого потенціалу. Юнакам та дівчатам доводиться визначатись у різноманітті профільних шкіл та класів, окреслювати власну життєву траєкторію, що є новим у психолого-педагогічній практиці. Практика свідчить, що вони найбільш гостро замислюються над сенсом життя, над тим, де знайти себе у цьому житті. Молодь, яка має схильність до природничих наук потрапляє у складну психологічну ситуацію: поступлю в університет, набуду спеціальність природничого напрямку, а що далі? На цій життєвій стадії ефективною має бути акмеологічна технологія навчання і виховання.

Період зрілого життя повний несподіванок. Ринок праці, зокрема, фахівців фізико-технічних спеціальностей опустілий. Де знайти себе, як реалізувати потенційні властивості, як досягти максимального результату у власному житті, де нині все більше домінує сфера знань? Знову на допомогу може прийти акмеологія та її принципи, за допомогою яких людина може стати самодостатньою.

І лише у старості, коли відбувається згасання потенційних сил, є можливість оцінити власне життя, переосмислити прожите, переоцінити зроблене, самостійно визначити власний рівень самооцінки, самореалізації, самовиховання тощо. Таким чином, протягом усього життя людина повинна самоудосконалюватись, постійно визначати у чому її власний сенс життя. В цьому їй може допомогти така наука, яка називається акмеологія. Такий підхід у психолого-педагогічних дослідженнях України є порівняно новим. До основоположників цього напрямку в Україні можна віднести В.В. Радула.

Сьогодні перед особистістю постають складні проблеми, для яких не існує готових розв'язків. Особа повинна проявляти себе не лише як висококваліфікований професіонал, але і як людина, яка здатна мислити і діяти, розвиваючись в умовах великої невизначеності, суперечностей і ризику. Іншими словами, повинен формуватися тип, протилежний до пасивного виконавця. Ця громадська ситуація стала своєрідним соціальним замовленням для розвитку акмеології як науки про цінність особи, про її вдосконалення і здатність високоефективно здійснювати свою професійну діяльність і соціальну роль, жити повноцінним життям.



Таким чином, акмеологічні і суміжні з нею науки націлені на забезпечення блага особи, гармонізацію її розвитку й стосунків. Тому акмеологічні знання є практично спрямованими й затребуваними.

Поєднання синергетичного підходу з акмеологією дозволяє обґрунтовано відповісти на питання: яким чином відбувається самоорганізація, самовиховання, самоактуалізація школярів, і як вони можуть добитися вершин визнання. Це, у свою чергу, дозволяє побудувати у схему визначення напрямків щодо самоудосконалення і поліпшення їх майбутнього життя. Її використання сприятиме приведенню особистості до успіху починаючи зі шкільного віку.

У педагогіці накопився певний набір якостей для характеристики особистості. Ми їх узагальнили і подали на рис. 1.

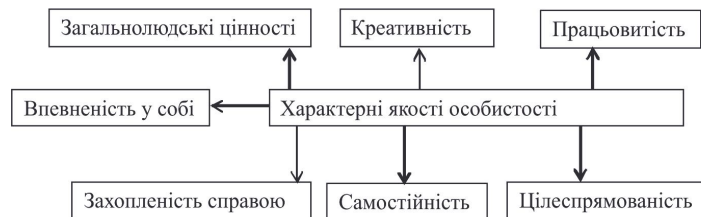


Рис. 1. Характерні якості особистості

Людське життя складається з однакових життєвих періодів і у кожного вони різні, кожен створює їх самостійно. Але можна виділити основні опорні властивості, рис. 2.

Всі вони об'єднані вірою у власні сили. Досягти всього цього можна, якщо створити умови, які змушують повірити у вказані принципи. Досягти планованих результатів можна, якщо забезпечити віру в свої сили і наполегливо йти до поставленої мети, тобто до свого акме.

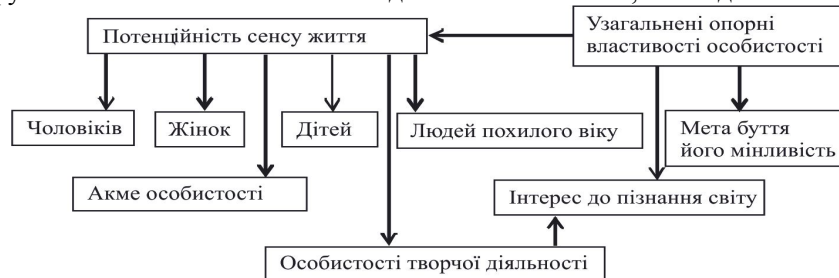


Рис. 2. Опорні властивості особистості

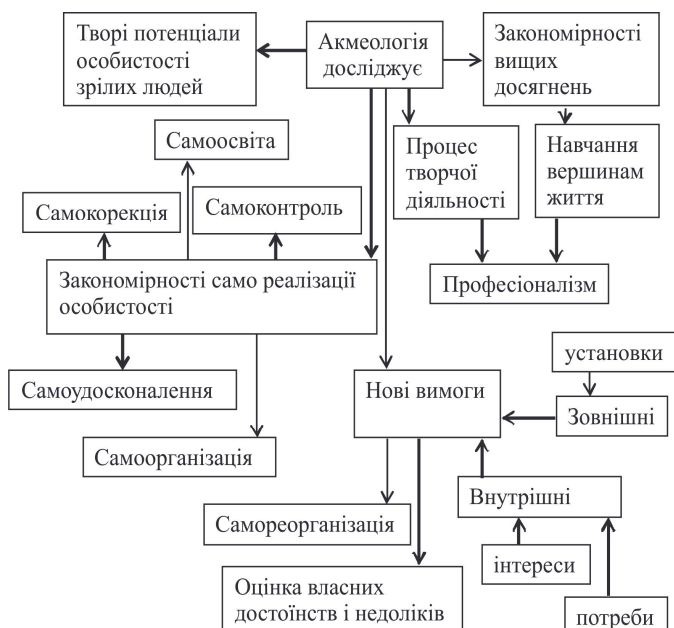


Рис. 3. Схема дослідження акмеології

заздалегідь знаючи, що його чекає на життєвому шляху [9].

У цьому зв'язку наука акмеологія визначає умови, за яких суб'єкт навчання досягне максимального розвитку розумових, моральних і фізичних можливостей. Як результат цього дитина може зрозуміти сенс свого життя. Ми узагальнили методи і способи, які використовуються акмеологією, рис. 3.

Вихід суб'єктів навчання на рівень акме, як суб'єктів творчої діяльності є різним, і результат досягається не одночасно. Це пов'язано з різними темпами змін характеристик та властивостей дітей, і пояснюються наукою акмеологією, рис. 1. Суб'єкти навчання досягають вершин у своєму навчанні, коли вірять у свої сили, мають навички самопідготовки і набули здатності до самореалізації. Якщо скористатись закономірностями акмеології, то особистість може досягти бажаного результату набагато скоріше і ефективніше,

Акмеологія – це наука, що вивчає закономірності вищих досягнень, творчі потенціали особистості зрілих людей, закономірності самореалізації. Вплив зовнішніх та внутрішніх умов обумовлюють нові вимоги до особистості, що в свою чергу приводить до самоорганізації і оцінки власних достоїнств і недоліків.

У такий спосіб забезпечується досягнення найбільш високого рівня розвитку суб'єктам навчання. Зрілість вищого ступеня є вершиною акме. Запропонована нами схема багатовимірного опису стану учня чи студента характеризує конкретний період їх розвитку. За цим описом можна визначити наскільки відбувся суб'єкт навчання як громадянин здатний до творчої діяльності. Суб'єкт навчання є об'єктом вивчення акмеології на ступені зрілості.

В період зародження та становлення акмеологія розглядала закономірності вищих педагогічних, управлінських досягнень, творчий потенціал зрілих людей. Проте багаторічні дослідження показали, що оволодіння набутого поколіннями соціального, духовного досвіду, розвиток умінь і навичок, ціннісних установок до діяльності, мотиваційної готовності є невід'ємними ознаками майстерності і, безумовно, професіоналізму. Вони формуються ще у дитинстві.

Якщо не сформована у дітей початкової ланки навчання загальна культура, то її важко сформувати на наступних життєвих етапах. Тоді виникають умови, що негативно впливають на особистий і професійний розвиток суб'єктів навчання.

У ході наших спостережень ми узагальнили і виокремили характеристики зрілої особи, рис. 4.



Рис. 4. Характеристики зрілої особистості

Важливою характеристикою зрілості особистості є визнання її соціально-психологічних властивостей та індивідуальних якостей. Коли така оцінка висока, то соціально-групове визнання сприяє творчому розвитку й нівелює можливі невдачі у міжособистісних стосунках. Якщо такого визнання немає, то нерідко виникає психологічний дискомфорт суб'єкта навчання, незадоволення своєю діяльністю.

Індивід, як особистість, не відбудеться, коли немає визнання ні у груповому оточенні, ні на особистому рівні. Тоді виникає психологічна криза суб'єкта навчання, що спричиняє негативний вплив на розвиток творчих здібностей. Якщо вчитель пропустить цей момент, то може статись, що індивід як майбутній професіонал не відбудеться. Для кожної особи важливо постійно продовжувати своє власне акме, щоб не втратити, не пропустити найбільш активний творчий період становлення особистості і сформувати готовність молоді до навчання впродовж всього життя. Це є актуальною проблемою психолого-педагогічних досліджень як на теоретичному, так і на практичному рівнях.

Формування загальної та професійної культури є основою для набуття характеристик поданих на рис. 4. Задоволення потреб здійснюється як конструктивними, так і деструктивними способами. Тому потреби є визначальними у формуванні особистості школяра, і вони повинні здійснюватись на уроках та позаурочній діяльності, вдома та вулиці. Коли правила гри цих трьох середовищ мають спільну основу, то тоді є можливість для акме, досягнення найкращих, найвищих результатів у всіх сферах людської діяльності.

Проблемою педагогічної акмеології помітно займається член-кореспондент громадської Міжнародної академії акмеологічних наук, віце-президент академії Г.С. Данилова. Вона визначає директора школи найважливішою особою у школі. Він повинен бути зразком як для учнів так і для вчителів. В свою чергу вчителі, які є, насамперед, акмеологами та професійно, особистісно й

духовно зрілими особистостями разом з директором створюють в освітньому закладі для учнів акмеологічне середовище, акметехнології, які полягають у забезпеченні ефективних форм навчання на уроці та поза ним [4: 44].

**Висновок.** У ході наших спостережень за учнями та студентами під час навчального процесу було виявлено, що озброєння вчителів акмеологічною технологією сприяє самоорганізації та самовдосконаленню учасників процесу, забезпечує ефективне формування акмеодатності до засвоєння знань протягом всього життя.

**Перспективи подальших розвідок у даному напрямі.** Наступне дослідження майстерності вчителя полягає у вивченні стимулів, що сприяють або не сприяють досягненню вершин професіоналізму і продуктивності його діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Акмеологический словарь / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 161 с.
2. Акмеология в Украине: теория и практика: [всеукр. науч. журнал]. – № 1. – 2010. – 152 с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: Человек как предмет познания: в 2 т. / Ананьев Б.Г. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – 229 с.
4. Данилова Г.С. Акмеологическая проблема лично-профессионального развития методиста последипломного образования / Г.С. Данилова / Акмеология; Кузьмина Н.В., Зимичев А.М. (составление и редакция). – СПб, Санкт-Петербургская акмеологическая академия, 2004. – 256 с.
5. Заглядывая в будущее столетие. Высшее образование в XXI веке (по материалам ЮНЕСКО) // Образование в документах: информационный бюллетень. – № 5(92). – 1999.
6. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М.: ИЦПКС, 2001. – 143 с.
7. Радул В.В. Соціальна зрілість як вершина акмеологічного розвитку особистості/ В.В. Радул // Рідна школа. – 2011. – № 3. – С. 15-20.
8. Рацул А.Б. Акмеологічні особливості у процесі соціального і професійного становлення вчителя / А.Б. Рацул // Наукові записки. – Кіровоград, 2012. – Вип. 87. – С. 23-28. – (Серія: Педагогічні науки).
9. Советский энциклопедический словарь / Гл. редактор А.М. Прохоров – [3-е изд.] – М.: Советская энциклопедия, 1985. – 1600 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Садовий Микола Ілліч** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фізики та методики її викладання, завідувач кафедри теорії і методики технологічної підготовки, охорони праці та безпеки життєдіяльності, проректор з наукової роботи Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

### **Антонина КОЛЕВА ЦЕНКОВА (Стара Загора, Бългaрия)**

## **МЕЖДУКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНОСТ: ВЪПРЕКИ РАЗЛИЧИЯТА**

*Представеният доклад е посветен на проблема за формиране на межкултурна компетентност като се обосновават възможностите и взаимовръзката на активното и автономно учене в този процес. Интеграцията между тях развива нов усет за езиковите и културни кодове като път за осмисляне на национално-културните различия. На тази основа се изграждат нови мисловни модели и социални ориентири за преодоляване на „другостта“ и осъществяване на межкултурна комуникация.*

*Ключови думи : културен код, национално- културни различия, национална специфика на езиковите средства, комуникация.*

*This article studies the problem of the intercultural connections as carriers of a new type of competence - forming of intercultural competence as an ability to deal with linguistic and cultural differences. In this focus of attention the integration of active and autonomous learning creates a sense to understand adequately the otherness. Acquiring linguistic and cultural resources influence the establishment of new thinking patterns which are the basis of the complete intercultural communication.*

*Key words: cultural code, national cultural differences, national specifics of language resources, communication.*

**Увод.** Универсалните процеси в глобалния свят карат хората да се държат и реагират на съвременните условия, ако не еднакво, то близко и познато. Съществуващите универсални условия и ситуации безгранично разширяват полето на идентификация на личността в пределите на опозицията свой – чужд. Процесът на национална само идентификация на личността се свързва с историята, със собствените традиции и религия, с манталитета и бита на фона на „другостта“. При това самата необходимост от сравнения стимулира рефлексията на личността

над особеностите на контактуващите култури. През последните две десетилетия ставаме свидетели на изключителен интерес към глобализацията, транснационалните проучвания и културни кодове за комуникация, и едновременно с това на голям научен интерес за разработването на съвременни принципи и по-добри методи при прилагане на стратегиите в образователната система. И все пак, основният проблем остава: как най-добре да се съчетаят и използват интегрирано принципите от неотехнологичната сфера, за да осигурят на студентите адекватно обучение на фона на транснационалните и межкултурните различия.

В тази връзка, цел на настоящата статия е да обосновават и анализират възможностите и взаимовръзката на активното и автономно учене с формирането на чуждоезикови и межкултурни умения за личностна и професионална реализация на младите хора в глобалния свят.

#### **Възможности и средства за адекватно общуване.**

Несъответствието, конфликтът на ценностите между различните култури, или даже в рамките на една култура, са изключително важни за бъдещето на човешката общност. При межкултурна комуникация се преодолява освен езикова, но и културна бариера. При това несъответствията в културен план са невидими и предизвикват големи катаклизми.

В този аспект определящи са основните културни различия:

**межкултурни** – при тях се проявяват чертите на два основни културни кода:

- **родови** /колективистична/ култура, при която индивидът е ценен не сам по себе си, а като член на общност. Такава е българската култура, затова често срещан в речевото ни общуване е изразът: защо да го правя, да не ми е братовчед?
- **индивидуалистичен** културен код, при която е ценен самият човек, разчитащ на собствените си умения и качества.

**вътрешно културни различия** с техните разновидности като градска и селска култура. При този вид културни различия определящ е сблъсъкът между традиционната и модерна идентичност.

Обобщавайки, можем да отбележим, че културата е система от ценности и норми, от правила на поведение в бита и социалната общност, свързани с отношенията между хората. Тези характеристики определят своеобразието на определен етнос. То се разбира като особена, съществена човешка същност, която прави хората различни по начина на живот и възприемане на света. При всички подходи основното в съдържанието на културата са ценностите, които са аранжирани в определен ред по степен на важност.

Необходим елемент при формиране на межкултурни умения е осигуряване на пространство, в което се отчита „своето” възприемане на „своите” елементи, а също така тяхното „чуждо” и „друго” възприемане. На такова ниво се реализира съответно взаимодействие, което се осъществява в следните параметри:

Аз ----- Не Аз  
Свой ----- Чужд

От своя страна съвременното общество се характеризира с няколко основни тенденции :

- светът става мултикултурен и разнообразието на културни кодове предполага осъзнаване на различията в межкултурен план и намаляване на противопоставянето;
- светът се глобализира – хората живеят в ситуация на нарастваща икономическа, финансова, научна, културна взаимозависимост;
- в процеса на глобализация индивидът иска да намери ключа не само към начина на живот на „другия”, но да осъзнае националната специфика на собствените си граници.

Така взаимовръзката глобално – национално – локално е в основата на межкултурните взаимодействия.

Определящо значение има проблемът за националната специфика на социокултурните знания на носителите на езика и тяхното проявяване при общуване със средствата на този език. Това предполага взаимодействие между общественото развитие и културата на родния език и чуждоезиковата култура в нейното общественото движение.

Културното и езиково многообразие и умението за пълноценен межкултурен диалог предполага познаване на различията и взаимодействие с дадения обект или явление. Този процес е свързан с промяна на подходите и методите в образованието, на начините, по които се постига познанието, за създаване на общество, базирано на знания и компетентности. Това означава насърчаване на творческото мислене, иновациите, разработване на учебни програми, които

стимулират позитивни и конструктивни нагласи към ученето, разглеждане на проблемите от различни гледни точки.

В този процес взаимодействието на принципите за активно учене и автономно овладяване на всяко знание, в това число и чуждоезиковото, променя модела на многостранното общуване в учебния процес. Формира се нова визия за образователната дейност като свободно разкриване на личностните възможности на преподавателя и обучаваните. Това съществено променя позициите и функциите на субектите в този процес. Това съществено променя позициите и функциите на субектите в този процес. Още повече, този модел на общуване в аудиториите ориентира обучението по чужд език не само към правилна речева дейност, а към самостоятелно възприемане и разбиране на изказвания от студентите. Това предполага проява на речева активност от страна на студентите, при която се засилват техните психични процеси, свързани с вниманието, мисленето, паметта и формулиране на мисли на чужд език

В този процес се осъществява взаимовръзка между речевата дейност и мисленето. При проявяване на активност обучаваните засилват интереса и мотивите за изучаване на чуждия език и култура. Да се реализира тази дейност спомага използването в учебната работа на индивидуални, групови и колективни форми на обучение, които имат интерактивен характер. По такъв начин студентите развиват умения за самостоятелно общуване и пълноправно участие в комуникативния акт

При такъв подход става дума за обучение в правилно изразяване на мисли на чужд език съобразно целите, условията и участниците в общуването, а не просто речева реакция и речево приспособяване към комуникативната ситуация. Освен това, важно е да се създават условия, при които:

- речевото общуване органично се съчетава с интелектуално-емоционалния контекст на друг вид дейност (игри, анкети, работа по проект, диспут и т. н.);
- последователно се реализират междупредметните връзки, разширява се тясното пространство на общуването в аудиторията за сметка на възможности за чуждоезиково общуване в извън аудиторна дейност;
- всеки студент, даже по-слабият в езиково отношение, може да прояви собствено творчество, въображение и активност.

Основният смисъл на интегрирането на активното и автономното учене се изразява в създаване на условия за самостоятелна и активна реализация на учебна дейност, за съзнателна оценка на собствения речеви опит и при необходимост осъзната корекция на езиковите средства. Основната задача на преподавателя при осъществяването на този принцип е да помогне на всеки студент да осъзнае своя индивидуален път за овладяване на езика. Това налага използването на такива дидактични технологии, които имат за цел не просто натрупване на знания, а обогатяване чрез творчески опит, формиране на механизъм за самоорганизация и самореализация на личността.

Важен фактор за формирането на умения за межкултурно общуване на чужд език е автономността на учене, както при всеки етап на неговото изучаване, така и в контекста на по-нататъшното учене през целия живот. Това личностно качество е свързано с формиране на готовност и навици самостоятелно да се учи чуждия език, да се вземат собствени независими решения и отговорност за тяхното приложение в речевата практика. За това способстват такива технологии на обучение, които предоставят възможности да се овладеят най-удобните и ефективни за всеки студент учебни стратегии. Така принципът за автономното учене си взаимодейства с активното овладяване на езиковите и културни факти.

От особена важност е това, че реализацията на тези принципи ориентират учебния процес по чужд език към личността на обучавания, който е субект на обучението и субект на межкултурното взаимодействие. При такава интеграция се развива межкултурна компетентност като способност да се възприемат и разбират чуждоезикови факти и готовност за среща с нова езикова и културна действителност. По този начин се деконструират стереотипи и се формира по-голяма културна чувствителност и толерантност.

В контекста на глобализацията и нарастващата мултикултурност на съвременния свят особено важен става проблема за интеркултурната компетентност. Именно за това „способността за ефективно справяне с присъщите на комуникацията културни различия става повече от конкурентно предимство в модерния свят” [2:56]. На межкултурната компетентност се

определя решавачо място в Европейската рамка за ключовите компетенции за учене през целия живот. Съвсем логично в тази рамка са открити принципите за активно автономно учене.

Такава интеграция предоставя възможност на студентите в различните страни да преминават отвъд културните граници, често ги стимулира с нови идеи за това как културата влияе върху поведението и необходимостта да се формират и коригират уменията за успешно сътрудничество в една обща дейност.

**Заклучение.** Аналогично и социалният модел на поведение започва да се изработва именно тогава, когато възниква потребност (индивидуална или колективна) да обясниш самия себе си на "другия" - да се направи първата стъпка към осъзнаване на "своята" и "чуждата" специфика като особеност на обективната действителност. Такова осъзнаване е възможно само в стереотипизирана форма. В процеса на социализация на личността стереотипите на поведение се проявяват като форма на социален ориентир, в рамките на който личността може да организира поведението си дадения етнос. В този смисъл овладяването не само на езиковите средства, но и на мисловните модели на чуждата култура са необходимо условие за межкултурно общуване. Във връзка с това е нужно да се отчита, че межкултурната комуникация и използването на дигиталните технологии, от една страна е мост по пътя на „сближаване“ на различията, а от друга – начин за свързване на два стабилни, но „различни“ елемента.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Key competencies for lifelong learning. European reference framework. Annex of a Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006, European Communities, 2007, [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/l1-learning/keycomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l1-learning/keycomp_en.pdf) 2.
2. Kluver R. Globalization, Informatization, and Intercultural Communication. In: Intercultural communication. A Global Reader. Sage publications, Inc., 2004.
3. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии – Москва: изд. "Прогресс", 1993.

#### СПРАВКА ЗА АВТОРА

**Ценкова Антонина Колева** – професор дфн, катедра Езиково обучение и информационни технологии, Педагогически факултет, Тракийски университет, Стара Загора, България.

**Любов ПАНЧЕНКО (Луганськ, Україна)**

## ДО ПИТАННЯ РОЗШИРЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА

*У статті розглядаються можливості феномену масового відкритого он-лайн курсу (МООС) як фактора розширення інформаційного простору викладача і студента на основі аналізу змісту та особистого досвіду участі в навчальних курсах проекту Coursera.*

*Ключові слова: освітній простір, масовий відкритий он-лайн курс, Coursera*

*The article discusses the possibility of the MOOC (massive open online course) phenomenon as a factor of expanding the education space of the teacher and the student on the basis of content analysis and personal experience of participation in Coursera Project in 2012.*

*Key words: education space, massive open online course, Coursera.*

**Постановка проблеми.** Сучасна система освіти робить акцент на всебічній підготовці людини до «життя у 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]. Досягнення цієї мети потребує активної модернізації навчального процесу на засадах інформаційних технологій, впровадженні інтерактивних технологій навчання, розширенні освітнього простору сучасних навчальних закладів, підвищення пізнавальної самостійності студентів. Одним із перспективних шляхів реалізації цього ми вважаємо дослідження можливостей такої новітньої форми навчання як масовий відкритий он-лайн курс (англ. massive open online course, скорочено МООС).

Масовий відкритий он-лайн курс – інноваційна форма освіти, що з'явилася нещодавно [9; 3; 6]. У такому курсі може брати участь велика кількість учасників (до 50000), яким надається вільний доступ до усіх матеріалів через мережу Інтернет. Існує два напрямки МООС [3]. *Перший напрямок*, пов'язаний з відкритими курсами, які проводяться за технологією коннективізму, більш орієнтований на викладачів та науковців. До цього напрямку належать курси Дж. Сіменса, С. Дауна, Дж. Грума та ін. В Україні цей напрямок розвивається зусиллями дослідників В. Кухаренка, К. Бугайчука. *Другий напрямок* відрізняється більш структурованою інформацією

(лекціями, практичними завданнями), наявністю контролю; орієнтований на студентів, викладачів та усіх, кого зацікавить зміст представлених курсів. Типовим зразком цього напрямку MOOC є проєкт Coursera. Можливості другого напрямку MOOC як альтернативної форми підвищення кваліфікації викладачів розглянуто нами в [6].

**Мета статті** – на основі аналізу проєктів MOOC, особистої участі в масових відкритих онлайн курсах розглянути такі їх можливості, які сприяють розширенню освітнього простору викладача та студента.

Поняття освітнього простору активно обговорювалося науковцями, починаючи з 90-х років 20-го сторіччя (І. Фрумін, Б. Ельконін, В. Гінецинський, В. Панов, В. Слободчиков та ін.) і з часом наукове представлення про цей феномен змінювалось та розширювалось.

Російська дослідниця Т. Носкова [4] так визначає специфіку віртуального освітнього простору стосовно сучасного університету: 1) у ньому існують інформаційні потоки, які мають різну фізичну природу та рознесені в просторі й у часі; 2) принциповою особливістю його є дедалі зростаючий комунікативний потенціал з можливістю зберігання архівів та актів комунікаційної взаємодії; 3) особливий потенціал цього простору уможливорює нові форми самореалізації людини, яка не тільки споживає готову інформацію, а й сама представляє на суд освітньої спільноти продукти своїх роздумів, діяльності, творчості.

Властивості освітнього простору розглядає російський вчений Н. Туктамишов [7]. Він обґрунтовує наступні положення. Освітній простір: 1) має межі, які можуть не співпадати з межами держави; 2) освітній простір передбачає наявність певного центру, де формуються його основні структури та методологічні підходи; 3) освітній простір завжди ієрархізований, тобто складається із вкладених у нього підпросторів; 4) виокремлюється регульована та нерегульована частини освітнього простору.

Сутнісними ознаками терміну «освітній простір», на думку Н. Касярум [2], є такі: 1) варіативність способів одержання освітньої послуги; 2) відсутність монополії на неї; 2) можливість вибору людиною конкретного освітнього маршруту згідно з її життєвими планами, уподобаннями, фізичним станом, фінансовими можливостями. Дослідниця вважає, що освітній простір утверджується на декількох рівнях: державному, регіональному, рівні навчального закладу та особистісному рівні. Таке судження, на нашу думку, потребує розширення і включення такого рівня, як світовий.

У роботі російських вчених А. Огурцова і В. Платонова [5] на підставі аналізу сучасних напрямків філософії освіти виокремлено різноманіття сучасної освіти. У контексті нашого дослідження це насамперед: 1) діалогічна зустріч “Я” і “Ти” як вихідна діада педагогічної взаємодії; 2) становлення особистості як Homo educandus (людина, що навчається).

І. Ілліч у книзі “Суспільство без шкіл”, надрукованій ще в 70-х роках минулого століття, представив свою концепцію Homo educandus в системі відкритої освіти [1; 10], обґрунтувавши наступні положення: 1) заперечення монополії освітніх закладів на освіту, їх деінституціоналізація через здатність до тиражування стереотипів, штампів та підтримку нерівності в освіті; 2) розмаїття освітніх маршрутів через створення своєрідної мережі обміну знань; 3) відмова від Homo Faber як такого освітнього ідеалу, який спрямований на активне перетворення оточуючого середовища. Наголошення на освітньому ідеалі людини, яка будує свої стосунки з іншими людьми та природою на основі взаємоповаги, творчості й етичної самоцінності.

Автору статті пощастило навчатися протягом 2012 року в якості студентки на наступних курсах: «Машинне навчання» ("Machine Learning", Stanford University), «Модельне мислення» ("Model Thinking", University of Michigan), «Аналіз соціальних мереж» («Social Network Analysis», University of Michigan), «Аналіз даних» («Computing for Data Analysis», Johns Hopkins University) проєкту Coursera.org.

Розглянемо, як виділені дослідниками [1–8; 10] риси освітнього простору системи відкритої освіти втілилися в реальності в проєкті *coursera.org*.

**Розмаїття освітніх маршрутів.** На момент написання статті (24.03.13) в проєкті *coursera.org* взяли участь 62 престижні університети світу: США, Мексики, Франції, Німеччині, Ізраїлю, Великої Британії та інших країн. Курси, які представлені для студентів, охоплюють більш, ніж 200 найменувань, та розподілені за 24 категоріями. Серед категорій – курси з комп’ютерних наук, математики, біології, соціальних наук, менеджменту, економіки та фінансів, освіти, дизайну та ін.

Курси викладатимуться англійською, іспанською, французькою, італійською, китайською мовами.

*Побудова стосунків з іншими людьми на основі взаємоповаги, творчості і етичної самоцінності.* Взаємоповага до Іншого реалізується насамперед в лекційному матеріалі, який має субтитри декількома мовами. Темп лекції теж можна коригувати, від повільного до швидкого. Можливість тестуватися декілька разів, покращуючи свій результат, дозволяє студентам з різними рівнями підготовки засвоїти навчальний матеріал. Зворотній зв'язок надається негайно, причому помилки пояснюються. Як показано в деяких дослідженнях, на які посиляється Coursera, якщо в традиційному класі 50% всіх студентів досягають певного рівня засвоєння, то за такої методики – 84%.

*Представлення на суд освітньої спільноти продуктів своїх роздумів, діяльності, творчості.* Що стосується викладачів, так званих професорів 2.0, то цей пункт їх стосується безпосередньо. Вони представляють світовій освітній спільноті свої курси, власний індивідуальний стиль викладання, оригінальні методичні матеріали тощо. Але й студенти в різних курсах представляють для обговорювання свої програми, есе, проекти. У багатьох курсах найбільш значущі завдання неможливо автоматично оцінити комп'ютером. У такому разі використовується оцінювання рівними за рангом (англ. Peer assessments). Так, у курсі «Аналіз соціальних мереж» [11], кожен студент повинен був представити свій фінальний проект на суд трьох однокурсників і сам оцінити три проекти інших. Для уникнення суб'єктивності такої оцінки, розроблені спеціальні показники і бали. Загальна оцінка за проект складалася з трьох частин: 1) бали за отримання даних для аналізу, 2) бали саме за безпосередній аналіз цих даних, 3) бали за їх інтерпретацію. Також треба було відзначити, чи достойний той проект, що рецензується, бути представленим серед найкращих, на фінальній лекції курсу.

*Дедалі зростаючий комунікативний потенціал з можливістю зберігання архівів та актів комунікаційної взаємодії.* Важливою частиною навчання є Форум, за допомогою якого студенти Coursera допомагають іншим студентам. Наприклад, в курсі засновника Coursera Ендрю Нг «Машинне навчання», кожен десятий студент робив однакову помилку при вирішенні завдань на програмування. Його однокурсники могли легко розпізнати проблему і швидко допомогти один одному. Під час осіннього семестру 2011 року середній час відповіді на запитання на форумі дорівнював приблизно 22 хвилини. Форум має гілки за окремими темами, тестами, проектами. Інформацію легко знайти, і вона зберігається навіть після закінчення курсу, причому існує можливість перегляду цінної інформації колишніми або майбутніми студентами, вивчення науковцями.

*Регульована та нерегульована частини освітнього простору.* Регульована частина простору освітніх курсів проекту Coursera представлена його сілабусом (програмою курсу), часовими межами виконання завдань, набором лекцій, практичних занять, тестів. Нерегульована частина, яка самоорганізується, це насамперед форум, групи для обговорювань за країнами, у яких студенти проживають, google-групи, групи в facebook, в skype та ін., wiki-сторінки курсу, які створюють саме студенти з метою узагальнення отриманих знань.

**Висновки.** Автори проекту Coursera створили платформу для навчання, яка допомагає студентам швидко і ефективно вивчити матеріал. Педагогічні основи навчання ґрунтуються на наступних положеннях: ефективність он-лайн навчання, як мінімум, не нижче традиційного; спрямованість домашніх завдань та тестів не стільки на оцінювання студентів, скільки на завдання повторювання та довшого утримання в пам'яті навчального матеріалу; можливість тестуватися декілька разів, покращуючи свій результат; взаємне оцінювання «рівними за рангом»; активне навчання. Масові он-лайн відкриті курси розширюють освітній простір студентів, які там навчаються, надаючи їм доступ до розмаїття кращих курсів передових університетів, ігноруючи державні й регіональні межі, насамперед, за рахунок перехрещення різних інформаційних потоків; розширюють можливості спілкування з різними людьми різних країн і культур в процесі виконання спільних проектів і взаємного оцінювання один одного; уможливають повторний перегляд навчальних матеріалів та актів комунікації, їх подальше вивчення за рахунок збереження всіх матеріалів курсу в архівах.

**Напрямки подальшого дослідження** пов'язані з побудовою та аналізом соціальних мереж учасників МООС з метою ідентифікації навчальної ізоляції, високої та низької навчальної успішності тощо.



ЛИТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: у пошуках перспективи // Філософія освіти. – 2006. – №1. – С. 6–12.
2. Касярум Н. В. Освітній простір як характеристика сучасної системи освіти [Електронний ресурс] / Н. В. Касярум // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку – 2008. – №1. – Режим доступу : [http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_emagazine\\_pedagogical\\_science\\_autors\\_kasjarum\\_nv/](http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_autors_kasjarum_nv/)
3. Кухаренко В. Н. Инновации в E-learning: массовый открытый дистанционный курс / В. Н. Кухаренко // Высшее образование в России. – 2011. – № 10. – С. 93–99.
4. Носкова Т. Н. Новое измерение информационно-образовательного пространства современного университета / Т. Н. Носкова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2004. – № 9. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://cyberleninka.ru/article/n/novoe-izmerenie-informatsionno-obrazovatelno-prostranstva-sovremennogo-universiteta>
5. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб: РХГИ, 2004. – С. 6–7.
6. Панченко Л. Ф. Масовий відкритий он-лайн курс як форма підвищення кваліфікації викладача вищої школи // Education and Pedagogical Science. – 2013. ( у друці).
7. Туктамышов Н. К. Структура и функционирование образовательного пространства / Н. К. Туктамышов // Известия КГЛСУ. – 2012. – № 2(20). – С.305 – 310.
8. Чепак В. В. Освітній простір України в контексті глобалізаційних процесів [Електронний ресурс]. – В. В. Чепак. – Режим доступу : [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Staptp/2009\\_42/files/42\\_31Chepak.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Staptp/2009_42/files/42_31Chepak.pdf)
9. Coursera [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.coursera.org](http://www.coursera.org)
10. Illich I. Deschooling Society / I. Illich. – London : Calder and Boyars, 1971 . – 150 p.
11. SNA [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://class.coursera.org/sna-2012-001/class/index>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Панченко Любов Феліксівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри теоретичної і прикладної інформатики Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Елена ЛАВРЕНЦОВА, Петър ПЕТРОВ (Стара Загора, Бългaрия)**

## ЦЕЛИТЕ И СЪДЪРЖАНИЕТО НА ОБУЧЕНИЕТО КАТО СЛЕДСТВИЕ ОТ РАЗВИТИЕТО НА СОЦИОКУЛТУРНАТА СРЕДА

*В статията се разглеждат особеностите и характера на влиянието на социокултурната среда върху целите на образованието и обучението. Предприет е анализ на това, как процесите на глобализацията и тотална интелектуализация, протичащи в съвременния свят, рефлектират върху принципите и начина на функционирането на един от водещите социални институти – института на образованието, променяйки неговата парадигмално-целева и съдържателна насоченост.*

*Ключови думи: образование, обучение, цел, глобализация, социокултурна среда, икономика и обществото на знанието.*

*The specifics and the character of the influence of the socio-cultural environment on the purposes of education and training are regarded in the paper. An analysis has been undertaken, related to processes of globalization and total intellectualization taking place in the modern world which are reflected on the principals and the manner of functioning of one of the main social institutes – the institute of education, transforming its paradigm, purpose and content orientation.*

*Key words: education, training, purpose, globalization, socio-cultural environment, knowledge-based economy and society.*

Интелектуалното развитие на всеки човек е сложен процес, който се осъществява винаги при конкретни обществено-исторически условия, като най-общо включва в себе си овладяването и усвояването на продуктите на културата, най-вече на културата на своята съвременност. Едновременно с това е необходимо такава развитие, което осигурява на човека пълноценна социализация в условията не само на настояща, но и на бъдеща промяна. Доскоро личности с развит интелект са били необходими предимно, за да усвояват и развиват постигнатото равнище на интелектуална култура на обществото с цел оптимизиране на общественото състояние по пътя на движението му към все по-прогресивни форми. Днес, в условията на тотален процес на интелектуализация, овладяването на социокултурен опит, кодиран със сложни абстрактни знаци и езици, се превръща в необходимо условие за социализацията на всеки индивид, с други думи все повече придобива не селективно-елитарен, а масов характер. Всичко това несъмнено рефлектира и върху принципите и характера на функционирането на един от водещите социални институти – института на образованието, променяйки неговата парадигмално-целева и съдържателна насоченост. За да се анализира подобна ситуация на промяната, предизвикваща, както дълбока модификация на целевия формат на обучението, така и цялостна трансформация на

образователната система, важно е да бъде осмислена специфичната природа на целите, определящи и регулиращи процеса на обучението.

В общотеоретичен план трябва да се посочи, че ”всяка една цел може да се тълкува като: (1) хипотетична детерминанта на поведението; (2) символична мисъл, образ или идея, която е отправна точка за някакво поведение; (3) идеален субетивен образ на желан бъдещ резултат от определена дейност, (4) желано състояние на някакъв обект или събитие в бъдещето” [4: 52]. Оттук следва, че целта се явява, като една от формите на детерминация на човешката дейност и представлява начин на интеграция на отделните действия на индивида в някоя единна цялостност или система. Определянето на целта, като мислен и желан резултат от някаква дейност, обуславя характера на дейността, както и системната подреденост на отделните актове и операции. Функционалната страна на целта се изразява в предвиждане на процеса и на резултата, а съдържателната на свой ред обхваща причините, поради които тя се осъществява. Подобна изначална многомерност на целта, визираща различни аспекти на нейната същност довежда до това, че обособяването и обосноваването на целите на обучението се оказва твърде труден проблем и не напразно засега няма единомислие по въпроса, как трябва да се формулират те и какво съдържание следва да имат.

Заедно с това в научните среди широкозастъпена и общопризната е тезата, че целите и съдържанието на обучението са следствие от степента на развитие на социокултурната среда. Целта на обучението е в постоянно взаимодействие с учебното съдържание. Последното е основа на тяхното вътрешно единство и като пряко следствие от прогреса на научното знание се изменя много по-бързо, отколкото самата цел. Експоненциалното развитие на науката води до по-голяма самостоятелност и устойчивост на целта спрямо съдържанието и същевременно до по-голяма нейна динамика в ракурса на извършващите се обществени промени и трансформации. Нека коментираме някои образователни аспекти на развитие на социокултурната среда. За да се очертаят тенденции и идеали, към които се стремим, е необходимо да се постави въпросът “Какво ще е нашето общество след десет години в контекста на глобализацията?”.

Новият век ще бъде твърде различен. На основата на взаимоотношаността, пред човечеството се открива уникална възможност за индустриална (и постиндустриална) модернизация и безконфликтност. Едновременно с това динамиката на развитието на технологиите и комуникациите, информационната ентропия, вулканичното изригване на визуалната и звуковата култура, могат да предизвикат и редица нееднозначни трансформации на обществената система. В условията на неясност и несигурност, на икономическа глобализация, чиито процеси трудно се предвиждат, са възможни всякакви изненади. Гражданското общество няма да бъде безконфликтно. Днес в общественния живот присъства явно изразен стремеж от страна на Държавата да ограничи властта си, но едновременно с нейното самоограничаване активно тече процеса на възникването на нови организации. При много от тях се наблюдава ситуация на засилена идентификация, водеща до появата на конфликти, които могат успешно да се разрешават само посредством търсене и установяване на един премерен диалог с държавата.

Наред с това съвременното обществено състояние се характеризира и с редица други фундаментални промени и трансформации. От една страна това са множество сложни процеси, свързани с появата на глобални мрежи от икономическо, финансово, информационно, търговско-комерсиално, комуникационно естество, и тяхното структуриране и развитие под формата на транснационални корпорации, международни финансови, политически и други институти. Към тях се добавя информатизацията като израз на настъпваща информационна вълна, обхваща всички страни на общественния живот; мащабни и придобиващи глобален характер миграционни потоци, най-вече насочени към високоразвитите в икономическо отношение западни страни; засилване на културните връзки между народите; задълбочаване на интеграционните процеси. От друга – рязко нарастваща мобилност на професионалните кадри, дефицитът на високо квалифицирани специалисти в условията на потенциална или реална безработица, засилване на международната конкуренция в борбата за привличане на представителите на световния интелектуален елит – всичко това са може би най-характерните черти на днешното човешко общество. Те са следствие на парадигмалната промяна на общественото развитие – от индустриална към постиндустриална, предизвикана от интензивните промени в икономиката, технологиите и начина на живот. Като един от ключовите белези на подобна глобална трансформация е формиране на икономиката и обществото, основани на знанието.

Днес развитието на цялото световно съобщество, както и на отделните държави в рамките на глобален стоков пазар зависи най-вече от способността да се придобиват и предават знания, както

и от умението да се прилагат при различни ситуации в ежедневието. И тук се очертава водещата роля на образованието, което се възприема като основа на икономиката и обществото на знанието. На образованието се гледа като на един от основните фактори, способстващ както за преодоляване на различните глобални кризи в обществото, така и за усвояването на непрекъснато възникващи нови технологии. Но и в лоното на самото образование се зараждат множество кризисни явления и процеси. Редица проблеми на днешното училище произтичат от кризата на образователната парадигма в условията на безпрецедентно развитие и разрастване на технологиите. Интензивният научно-технически и технологичен прогрес обикновено се възприема като несъмнено благо, като такъв феномен, който довежда до сериозно оптимизиране на общественото състояние. Но въпреки бързото развитие на технико-технологични ресурси се обогатява малка част от обществото. В този смисъл като потенциал за образованието повечето общества са бедни. Затова има засилено търсене и същевременно кризисен недостиг на високо квалифицирани и високоинтелектуални хора.

При богатите нации е характерна „възходяща спирала” [8: 5]. Тяхното богатство и технология правят възможна продукцията на една по-добре образована популация, с по-високи стандарти на живеене и с по-голям брой научни работници, инженерни и компютърни специалисти, които подобряват технологията още повече. При бедните нации съществува „порочен кръг” на неизползвани национални ресурси, примитивни технологии и умения, консервативни отношения, недохранване, болести, лошо образование с последващо слабо възпроизводство на способни и интелигентни хора, които биха могли да ги измъкнат от блатото. Доколко е известна например уникалната реч на зам.-председателя на световната банка, изнесена в Хон-Конг и състояща се само от две изречения: „първо, три милиарда от населението на планетата живее с по два долара на месец; второ, 500 милиона само с един долар” [3: 117].

При съвременните условия на функциониране и развитие на световното съобщество, характеризиращи се с нарастваща глобализация и интелектуализация, социокултурната среда определя и разгръща няколко потока на образователни аспекти:

1. Учебните заведения придобиват граждански статус. Налице е активното включване на други организации и структури освен държавните в процеса на производство и предоставяне на образователните продукти и услуги. Подобна диверсификационна тенденция довежда до развитие на поливариантна организация на образователните учреждения, визираща отласкване от унифициращия държавен формат на образователната система.

2. Държавното регулиране се осъществява само по някои параметри и се предоставя много по-голяма свобода на частна инициатива и много по-широко поле в дейността на частните образователни институции.

3. Ориентация на образованието е пазарна, т.е. то се старее да отговаря на реалните икономически нужди и да се съобразява с пазара на труда. Има голям дефицит на силно математицизиран специалности, който се очертава да е траен. Но не бива да се забравя, че пазарът не е единствен регулатор. Има различни, не само пазарни ориентации в целевата природа на образование, както и различни начини за възпроизводство на кадри. Сега образованието в голяма степен трябва да реализира изпреварващата си функция. Модерната епоха постепенно отминава. Енциклопедичното познание се измества от познание с характеристики като: инвариантност, мобилност и универсална прагматичност. В тези нови социокултурни условия необходимо е да бъде преосмислена целевата същност на образованието.

За да се установи целта на образованието и обучението, трябва да се изясни ролята му за развитието на обществото. Образованието в неговия дейностно-функционален и структурно-системен аспект се явява неразривна страна на културата, служеща като фундамент за формиране на социалното в неговите субективно-личностни и обективно-общностни измерения. Основната целева ориентация на образователната система предполага внимателно отчитане на настоящите и бъдещите потребности на обществото от производство на съответните знания и умения, както и най-вече от производство на определен тип личност, изразяваща обществен идеал. А това на свой ред включва създаване на благоприятни условия и ефективни механизми за последващото му възпроизводство в бъдещето наред с изграждане на необходимите предпоставки за личностна самореализация на всеки един индивид през призмата на формулирания идеален образ.

Въпреки че е много трудно да се предвиди какви точно знания и умения са нужни сега и особено в перспектива, определено може да се каже, че днес е необходима обща основа, която да поражда стремеж към непрекъснато учене и да включва когнитивни, теоретични и технологични

познания. Подобна основа, като своего рода циментиращо когнитивно начало е свързана с формиране на навици и способности, даващи възможности за самостоятелно придобиване и прилагане на знания и умения през целия живот, за активна професионална мобилност, за адекватно и коректно подбиране, структуриране и селектиране на най-важното в разнородната и постоянно нарастваща информация. Именно тези качества и способности се очертават като важни и значими не само за квалифицираните професии, но и за всички налични работни места в нашето общество, в което стабилното работно място се явява по-скоро изключение. Те се оказват свързани с такива ключови думи като: променливост, гъвкавост, адаптивност, предприемчивост и риск. Осигуряването им налага преосмисляне на съдържанието и организацията на обучението в рамките на съвременната образователна система. Последната е призвана да позволява на всички да реализират своите дарби и потенциал, да възпитава себеотдайни и лоялни личности, които мислят евристично и критично, вършат добро и обичат красотата.

В обективизираното битие на социо-културната среда се очертава следната роля на образованието, и в особеност на училищното образование: то трябва да бъде благоприятна среда за развитие на личността чрез формиране на мобилна, икономична и трайна основа от знания, умения и отношения, която е богатство, ценност и основен ресурс на човека. В този смисъл ролята на образованието се свързва най-вече с реализиране на специфична по своя характер фасилитираща функция – подпомагаща, улесняваща и оптимизираща развитие на обществото в условията на неяснота и несигурност. Чрез тази функция се засилва и съвместимостта между поколенията, която напоследък се осъществявя все по-трудно. В ракурса на посочената роля по-ясно изпъква и целевата насоченост на образованието, която може да бъде йерархизирана чрез извеждане на различни равнища – макросоциално, микросоциално и междуличностно – за осъществяване процеса на обучението и социализацията. Оттук се оформят и три взаимосвързани нива, визиращи многослоева целева природа на образованието:

1. *Макросоциално равнище* – свързано с идеално-проективните цели на образованието, задавани от самото общество, с други думи с определяне на обществен идеал на свършенната личност, който се възприема в качеството му на социалнозначим ориентир за развитието на индивида и социума като цяло.

2. *Микросоциално равнище* – където има място конкретизация на най-общите идеално-проективни цели на образованието посредством транспонирането им в образователните цели на учебно-възпитателните учреждения и институции. На това ниво целите се дефинират в рамките на учебните програми по съответен учебен предмет, максимално пълно изразявайки проблемната и тематичната насоченост на дадената учебна дисциплина.

3. *Междоличностно равнище* – насочено към конкретизация и същевременно индивидуализация на общите цели на образованието, визирани по-горе, посредством проекцията им върху индивидуално-личностните особености, способности и наклонности на ученика.

В съответствие с предложената йерархия, целите от една страна предполагат метаформат, обхващащ общодържавно измерение, който служи като основа за разработване на общонационалните стратегии и политики в областта на образованието. А от друга те се конкретизират в рамките на определени педагогически институционални структури и във всички ситуации на педагогическото взаимодействие между учителя и ученика под формата на декомпозирани цели и задачи.

Както ролята и функцията на образованието и образователната система като цяло, така и социално-педагогическата мисия на средното училище се обуславя и се разкрива от главната му образователна цел, която служи за ориентир на всички други взаимосвързани цели и определя целия дидактически инструментариум. Според П. Радев целите в училищното образование се делят на: най-обща цели (формулирани в нормативните актове), обща цели (поставени от отделно училище), специфични образователни цели (насочени към овладяване на отделния учебен предмет от дадена културно-образователна област), конкретни образователни цели (поставени за дадена организационна форма на обучение: урок, семинар, тренинг и др.) [4: 146]. Ще успеят ли училището и преподавателите при новите социокултурни условия пълноценно да реализират целите на обучението, ще могат ли да се справят с тези предизвикателства и да намерят адекватен отговор на промените, свързани с въздействия на глобализацията в постмодерната епоха? И отговорът тук далеч не е еднозначен. Самият процес на прехода от модерния към постмодерния проект сериозно трансформира съществуващите и исторически обусловени цели на образованието най-вече на макросоциалното равнище, предизвиквайки

появата на противоречия в разбирането им като резултат от смяната на принципи, социално-значими ценности, смислове и идеали.

Първоначално новите политико-образователни ориентири се стараят да се вписват в съществуващата просветителска парадигма на модерна. Комисията по образователната политика към Националната асоциация по образованието и Американската асоциация на училищните администратори през 1961 година отбелязва следното: „Целта, която пронизва и засилва всички други образователни цели, основната нишка на образованието, това е развитието на способността за мислене”. Подобни виждания все още звучат в унисон с основните тенденции и идеали на човечеството през XX век, точно изразени от един от най-големите геометри академик А.Д.Александров (1912-1999). Според него целта на средното образование се състои в това – да се дадат на човека основните практически нужни знания и да се развие неговата личност; да се развие духовно – в умствено и нравствено отношение (последното е и най-важното). Поради това въпросът за необходимостта от всеки училищен предмет “на един или друг негов раздел се свежда до въпроса за практическа му приложимост и значение за развитие на личността” [1: 56].

Така формулираната цел е ясна и кратка и служи като ярък пример за класическото разбиране на целевата същност на образованието. Тя може да играе ролята на принцип за подбор на УС по и на подход при преподаването му. В нея може да се употреби терминологичното съчетание “знания и умения”. Така по-добре се подсказва критерият за успешност. Голямото разнообразие на целевите действия и уточняването на критерия за успешност налага декомпозицията на целта по учебни предмети, т.е. уточняват се като конструктивни цели.

Едновременно с това формулираната по такъв начин цел се заявява безусловно и категорично, при това в руслото на просветителската, хуманистична парадигма, което придава известна императивност на присъщите ѝ смислови конотации. В резултат още в епохата на залаза на модерния проект се развива стремежа към нивелиране на подобна категоричност и адаптиране на целта към утилитаристски обогрени обществени ценности, нагласи и ориентири. Така, например, според Селъе при формализиране на възпитателните взаимодействия, като труден процес, е подходящо да се използва следният основен ориентир: формиране на алтруистичен егоизъм, подбуждайки индивида към творчество за личния интерес, непротиворечащ на интересите на другите и обществото [5: 110-116]. Но напоследък вследствие на разгръщане на глобализационните тенденции в образованието се наблюдава практически отказ от тази омекотена, „хуманизирана” форма на утилитаризма и съответстващото ѝ разбиране на целите на обучението и преминаване към ново икономически и пазарно ориентирано – тълкуване на целевата природа на образованието.

Не е възможно да не се забележи, че в съвременния свят под натиска на цяла редица фактори, а също в резултат на усилията на някои заинтересовани в това субекти, се осъществява целенасочено преформатиране на образователния дискурс. Все по-настойчиво образованието се разглежда не като съединение на несвършенна сурова материя с някой подреждащ я цялостен ейдос, а като придобиване на отделните продукти и услуги. При това концептът на образованието загубва своя просветителски характер и придобива съвсем други смислови обертонове, препащащи към стоково-паричните отношения, пазарното търсене и потребителските практики [2: 180-181].

Образованието, все повече възприемано като услуга, започва да се комерсиализира, демонстрирайки синхрон с ценностите на обществото на потреблението, притежаващи прагматично-хедонистичен характер. Подобна комерсиализация и консюмеризация на образованието като следствие на „пазарното привземане” на образователната сфера, разкрива силно деформиращо въздействие от страна на пазарните механизми върху неговата идеално-целева природа. Поставено в един ред с други потребителски продукти, образованието все повече се стреми към ефектно самоупаковане и самопрезентиране и постепенно загубва редица своите фундаментални черти като възискателност, императивност, налагане на известна дисциплина и самоограничение. Ненапрасно масовото отчитане на снижаване нивото на реалното образование и множество други съпътстващи проблеми позволяват на учените да констатират наличието на дълбока криза в образованието.

В тази връзка резонно е да бъде зададен следния въпрос: редно ли е обществото да продължава движението си към постмодерното чрез отгласване от високодуховните ориентири и ценности на образованието, чрез максимално приземяване и прагматизиране на неговата идеално-целева същност? Или все пак влиянието на пазарните механизми и масовата

потребителска култура върху образованието трябва да бъде ограничено от неговата главна цел – формиране у ученика на правилното отношение към знанията, дейностите и хората. А правилното отношение не е нищо друго освен любов, въпреки цялата „непазарност“ и „несъвременност“ на тази дума. И ако подобно отношение се предава, тогава у ученика се формира любовта към знанията (любознателност), любовта към дейността (трудолюбие) и любовта към хората (човеколюбие, доброта) [7: 240].

В заключение следва да се отбележи, че социалната природа на образованието, неговият човекоизмерим характер изисква синхрон с потребностите на обществото от динамична промяна [6: 5]. В условията на глобализацията и интелектуализацията новата образователна политика на развитите демокрации извежда на преден план постановката, че през първите десетилетия на XXI столетие все по-солидното и същевременно мобилно образование, съчетано с непрекъснатата квалификация и преквалификация и свързаният с това човешки фактор, ще бъде ключово за икономическия и социалния прогрес. Акцентите в организацията на педагогическия процес отгук трябва да се поставят не толкова върху усвояването на готови знания, а преди всичко върху похватите за тяхното самостоятелно получаване и използване, върху развитието на рефлексивността и креативността. Но това надали може да бъде постигнато по пътя на радикализация на универсалната прагматичност и икономоцентрираност на образованието. По-скоро излизане от кризата на образователната система и успешното ѝ реформиране трябва да се търси в опита да се актуализира съобразно новите социокултурни условия идеалния, дълбоко хуманистичен в своята подоснова, целеви модус на образованието.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Александров А. Д. О геометрии / Александров А. Д. // Математика в школе. – 1980. – №3. – С.56-62.
2. Андреев А. Л. Российское образование в глобальной перспективе / Андреев А. Л. // Россия реформирующаяся: Ежегодник. – 2011 / Вып. 10. М. ; СПб. : Институт социологии РАН, Нестор-История, 2011. – С. 164-201.
3. Марев И. Учебен процес и динамичен образователен модел. Образованието на 21 век - национални проекции / И. Марев. – София: НИО, 1998.
4. Радев П. Основи на училищната педагогика / Александрова А., Легкоступ П., Радев П. – Пловдив: „Фабер“, 2011. – 287 с.
5. Селье Г. Когда стресс не приносит горя / Г. Селье // Неизвестные силы у нас. М., 1992. – 160 с.
6. Танев Г. Синергетика и образование / Г. Танев, Хр Макаков. – Стара Загора: СД Контраст, 2007. – 134, [I] с.
7. Хагуров Т.А. Кризис модерна и образование / Хагуров Т.А. // Россия реформирующаяся: Ежегодник – 2011 / Вып. 10. М. ; СПб. : Институт социологии РАН, Нестор-История, 2011. – С. 221-242.
8. Vernon P. Intelligence and Cultural Environment / P. Vernon. – L., 1969. – 264 p.

#### СПРАВКА ЗА АВТОРИТЕ

**Лавренцова Елена Виталиевна** – доктор по философия, доцент по социология към катедра „Педагогически и социални науки“, Педагогически факултет, Тракийски университет, Стара Загора, България.

**Петров Петър Динев** – доктор по педагогика, професор към катедра „Предучилища и начална училищна педагогика“, ПФ, Тракийски университет, Стара Загора, България.

**Йоланта ЛАСАУСКЕНЕ (Вильнюс, Литва)**

**Зита МАЛЪЦЕНЕ (Паневежис, Литва)**

## ИСПОЛЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

*В статье рассматривается проектный метод в структуре педагогического исследования: раскрывается его особенности, значение и возможности использования в исследованиях профессиональной деятельности учителя. Педагогический проект в структуре педагогического исследования является одним из методов апробации педагогических идей. На основе научного анализа педагогического проекта могут быть подготовлены курсовые проекты, заключительные проекты бакалавра и магистра.*

*Ключевые слова: проектный метод, проект как исследовательский метод, методология проекта, технологическое конструирование проекта, диагностика, качественный анализ, контент анализ.*

*This paper presents action research as the research method: it reveals peculiarities, importance and application possibilities of action research in the structure of educational research of teachers. Action research (final projects of music pedagogy) is an efficient way to integrate educational research into teaching*

*practice. The aim of the study was to provide the conception of action research as the research method and to reveal its methodological aspects.*

*Key words: action research, action research as the research method, methodology of action research, designing of action research, diagnostics, qualitative analysis, content analysis.*

**Постановка проблеми.** Для подготовки педагогов, способных осуществлять качественную профессиональную деятельность, необходимо укреплять практическую подготовку будущих учителей, организовывать студии, которые помогут студентам осуществить сегодняшние потребности школы, уделяя особое внимание умению педагогического исследования и проектной деятельности. В документах просвещения Европейского Союза [11] особо подчеркивается значение упомянутых компетенций в улучшении качества студий.

Развивая компетенции исследовательской и проектной деятельности, студенты учатся самостоятельно планировать, организовать и реализовать педагогический проект, подбирать оптимальную стратегию конкретного педагогического исследования, определять цель проекта, необходимые пособия, методы исследования, организацию и представлять полученные результаты исследования. Эти компетенции студенты укрепляют при подготовке педагогических (исследовательских) проектов уровня студий бакалавра и магистра. Педагогическим проектом студенты доказывают приобретенные квалификации, используют, применяют приобретенные теоретические знания и практические навыки.

В Литве осуществляются различные педагогические проекты [1: 170-177]. Проектный метод (анг. *action research*) подразумевается как практическая реализация подготовленной исследователем педагогической системы, модели или технологии, основанной на применении косвенных критериев их эффективности. Следовательно, суть педагогического проекта – верификация (апробация) совершенствования педагогической деятельности. В исследованиях педагогической практики учителей, которые они выполняют для решения актуальных педагогических проблем, могут быть выявлены идеи или подготовлены новые технологии, приемлемые и привлекательные для многих педагогов, а это составляет основную ценность в применении проектного метода.

В последние годы в высших школах Литвы студенты педагогических вузов все чаще выбирают подготовку и публичную защиту научной работы (проекта) на основе педагогического опыта [6]. На педагогические студии поступает немало практиков, которые уже имеют накопленный педагогический опыт, реализуют музыкальные проекты, интересуются научными проблемами и пр. Методологическая подготовка таких студентов осуществляется с помощью организации педагогического проекта, которым руководит преподаватель. Это означает, что студент, совершенствуя уже имеющий, но еще не осмысленный на основе определенных педагогических идей опыт, руководствуется принципом обучать исследуя, исследовать обучая.

**Цель данной статьи** – раскрыть возможности использования проектного метода в структуре педагогического исследования.

Задачи исследования: 1) представить суть педагогического проекта как метода исследования; 2) раскрыть особенности структуры и дизайна педагогического проекта; 3) обсудить значение педагогического проекта и возможности его применения в структуре педагогического исследования научных работ студентов педагогических вузов.

Методы исследования: теоретический анализ методологической литературы, обобщение опыта.

**Анализ литературы по проблеме исследования.** Реализованный педагогический проект может обсуждаться как: а) продукт научной деятельности, созданный по проектному заданию и внедренный по условиям, предусмотренным в данном задании; б) авторское произведение исследователя, выражающее внедрение его педагогических взглядов в конкретной среде образования; в) средство корректировки развития конкретного педагогического объекта; г) полученные новые научные знания в процессе реализации проекта [2: 172]. Педагогический проект определяется как процесс на основе новой (или условно новой, однако актуальной) педагогической идеи, создаваемый по инициативе исследователя, общими усилиями его и участников данного процесса.

Педагогическому проекту не выдвигаются требования теоретического осмысления, исследователю разрешено самому решать, чем обосновывать проверочную педагогическую идею – научными публикациями, педагогическим опытом, особенностями педагогической технологии или иными способами. Довольно либерально трактуется и новизна проверяемой педагогической идеи. Например, проверяемая идея может быть доказана теоретически, однако педагогам

недоступны педагогические технологии ее реализации. В данном случае проект будет ориентирован на практическую апробацию нужной педагогической технологии.

Проектным методом можно решать педагогические проблемы различного содержания, однако право первенства предоставляется анализу новых феноменов образования, решению социально актуальных проблем педагогики, внедрению новаторских педагогических технологий. Б. Битинас [2: 173] указывает на некоторые проблемы образования, при решении которых может быть применен проектный метод:

- создание и апробирование содержания образования, которое ориентируемо в будущее единое пространство просвещения Европейского Союза;
- подготовка и применение современных технологий обучения;
- подготовка и стандартизация средств педагогической диагностики;
- подготовка педагогов, ориентируемых на практическую деятельность и пр.

В методологической литературе на английском языке [см. 2; 3; 9] проектный метод определяется как исследование профессиональной деятельности (анг. *action research*). Исследования деятельности в научной литературе Западных стран интенсивно рассматриваются и пропагандируются с последнего десятилетия XX века. Исследование профессиональной деятельности, без сомнения, имеет большое значение в совершенствовании педагогической деятельности.

Прижившейся в Литве концепцией метода исследований деятельности обосновываются многие применимые педагогические исследования, так как профессиональная деятельность педагога трактуется как общая деятельность педагогов и учащихся. Статус учителя, как исследователя, известен в Литве уже не одно десятилетие, а выполненные практиками результаты педагогических исследований объявлены в изданиях Литвы, предназначенных для обобщения педагогического опыта („Acta Paedagogica Vilnensia“, „Педагогика“, „Социальные науки“, „Исследования, применимые в обучении и практике“ и пр.). В данном случае, педагог определяется как исследователь, участник исследовательской деятельности, а выполненные им исследования – как попытка практиков решать проблемы школы и помощь учителям напрямую основываться научными выводами. Поэтому метод исследования деятельности можно причислить к методу педагогического проекта, который обсуждается в данной статье.

Главное отличие педагогического проекта от педагогического эксперимента состоит в том, что во время его не выделяются строго контролируемые определяющие факторы педагогической цели и средства. Ведь исследуя комплексные, многослойные, новые педагогические феномены, обособить их от других факторов очень сложно. Поэтому целесообразнее применять метод педагогического проекта, а не педагогического эксперимента.

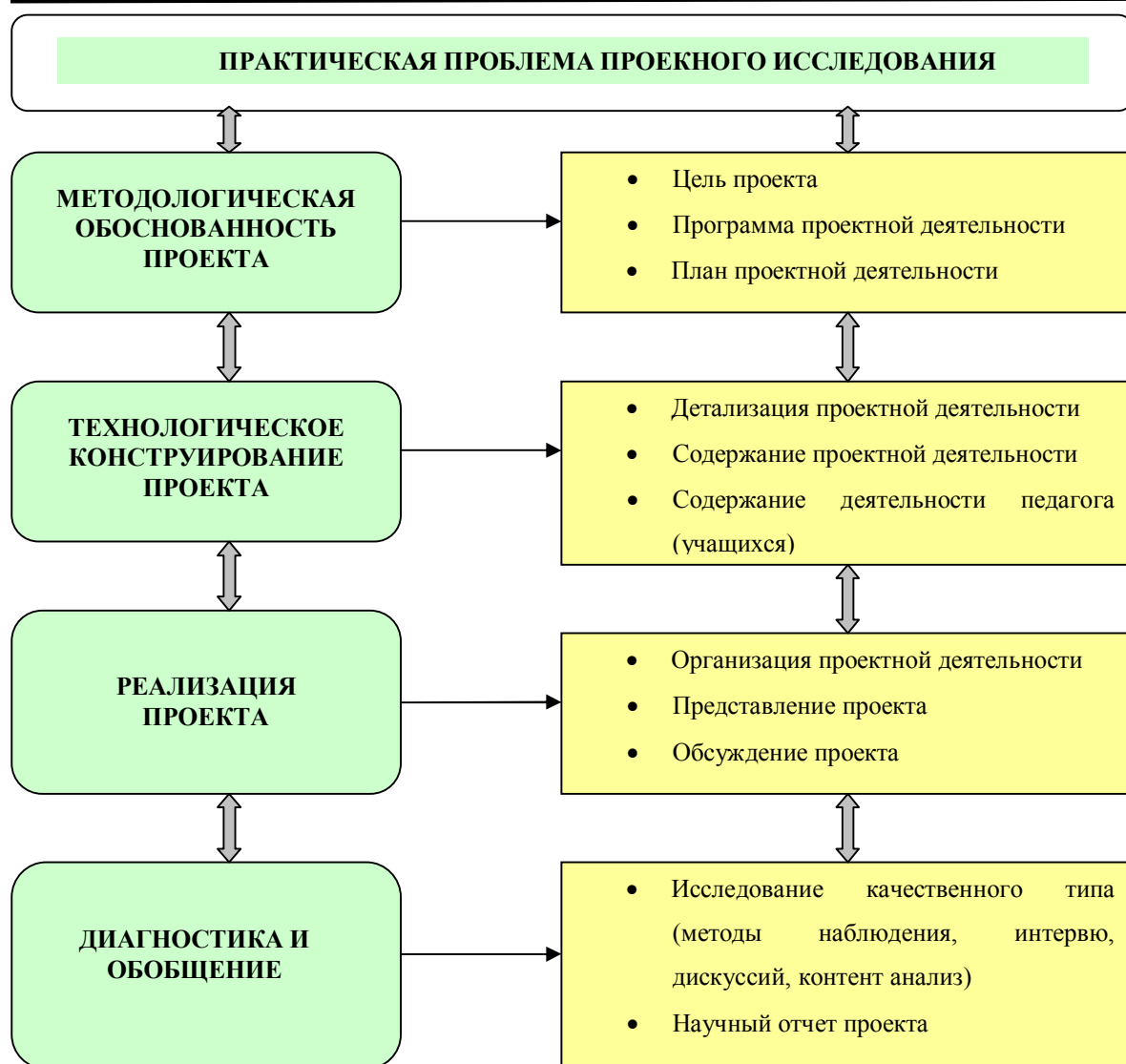
Второе, в структуре эксперимента проверяемая теоретическая идея называется научной гипотезой, поэтому она должна быть теоретически обоснована. К педагогическому проекту требования теоретического обоснования не выдвигаются.

Иначе, нежели выполняя эксперимент, реализация педагогического проекта не связывается с значимостью результатов исследования. Поэтому не обязательно применять изначальный и окончательный диагностический срез [2: 176]. Значимость результатов исследования устанавливается по усмотрению и выбранным способам исследователя (например, метод наблюдения, интервью, дискуссий, анкетирование и пр.).

Основная цель проектного исследования – проверить, реально ли применима предложенная исследователем педагогическая система и приемлема ли она для участников проекта (процессуальный критерий). Важно и то, насколько субъективно приемлемыми являются педагогические затраты (руководителя проекта, усилия педагогов, учащихся), оправданы ли они в контексте деятельности конкретной институции.

**Изложение основного материала.** Реализация педагогического проекта объединяет в себе фазы (этапы) методологии, технологии, реализации и диагностики (см. 1 пр.). Отдельные звенья проектирования также связаны прямыми и обратными связями. Например, при проектировании могут выявиться актуальные или частичные педагогические цели, может уточняться содержание и организация проекта, а это требует обосновать проект методологически.





1 прим. *Структура и дизайн педагогического проекта* [2; 6]

Потребность педагогического проекта определяет в обосновании темы высказанной проблемной ситуации и сформулированной исследователем проблемы, для решения которой назначается проектное исследование. Может быть организована дискуссия, участники которой – представители всех заинтересованных групп проекта (руководитель, участники) обсуждают наиболее рациональную цель и содержание проектной деятельности, способы его создания и реализации, возможные положительные и отрицательные последствия реализации проекта и иные аспекты.

Результат методологической обоснованности проекта: 1) концептуально обоснованная детализированная цель проекта, 2) ее конкретизированное содержание проектной деятельности (программа проекта), 3) детальный план проектной деятельности необходимый для его осуществления [2: 174]. Эти три документа являются существенными предпосылками успеха педагогического проекта, поэтому они должны быть точными, иметь логическую связь взаимодействия, понятны и приемлемы для всех участников проекта.

Этап технологического конструирования – это характеристика конкретных пособий, способов, форм проектной деятельности, осуществляя предусмотренные в проекте педагогические цели. Рассмотрением условий реализации проекта стремимся установить материальные и духовные ресурсы, необходимые для благополучного осуществления проекта. Обычно обсуждаются финансовые, технические, научно-методические, организационные, информационные, мотивационные ресурсы. Составление программы проекта означает изложение

содержания проектной деятельности, то есть составляется детальный предполагаемый план проектной деятельности (указываются этапы, задания, участники, сроки и пр.).

Методологически обоснованный и технологически приемлемый педагогический проект может быть предоставлен для оценки экспертам. Методом экспертов стремимся заверить, что предусмотренный педагогический процесс будет достаточно действенным или хотя бы не причинит вреда педагогической деятельности конкретной институции. Принимая во внимание характер проекта и возможности исследователя, может быть применена индивидуальная (статистическая) или групповая (качественная) экспертиза.

Апробированный проект реализуется, то есть организуется предусмотренная в нем проектная деятельность. Данный этап проекта занимает большую часть всех затрат времени педагогического проекта. При реализации проекта могут выявиться пробелы планирования проекта, недостатки участников проектной деятельности и пр. Это означает, что план проектной деятельности нужно корректировать.

Другой важный аспект – описание осуществления проекта. Исследователь должен выбрать существенные педагогические ситуации, предусмотренные в проекте, зафиксировав которые, он сможет воссоздать равномерный процесс проектной деятельности.

Педагогический проект причисляется к качественным исследованиям. Это значит, для сбора первичной информации, характеризующей качество педагогической деятельности, достигнутое осуществлением проекта, применимы принципы педагогического исследования качественного типа и рекомендуемые к нему методы [см. 9; 12]. К исследованиям качественного типа указываются вопросы, которые исследователь надеется выяснить на основании полученной качественной информации, характеризуется анализ технологии качественных данных, теоретическая интерпретация выводов, обсуждается проблема их достоверности и пр.

Основное внимание в проекте уделяется содержанию педагогической программы проекта и процессу его осуществления [2: 90]. Результаты проектной деятельности можно охарактеризовать, основываясь не только результатами обучения учащихся, но и мнениям (взглядами) участников проекта на процесс осуществления педагогического проекта. Данные можно собирать, применяя (сочетая):

- различные технологии наблюдения за учащимися и педагогическим процессом;
- интервью различного характера, как основной метод сбора данных педагогического исследования качественного типа;
- свободные высказывания учащихся в письменной форме (метод изложения);
- анкеты открытых вопросов;
- дискуссии: рекомендуется создать фокусные группы (англ. *focus group*) для обсуждения результатов проекта [12].

Качественные данные готовятся для анализа, они кодируются, обобщаются и интерпретируются, предоставляются результаты качественного анализа. Собранные качественные данные рассматриваются, применяя методы качественного анализа, например, контент анализа (англ. *content analysis*) [10].

В педагогических исследованиях эдукологов Литвы проектный метод начали применять недавно. В программах музыкальной педагогики университета эдукологии Литвы и на факультете Паневежской коллегии, проекты могут быть реализованы:

- 1) в структуре заданий предметов по специальности (как самостоятельная форма изучения по методу проекта) [5; 8],
- 2) вместо исследовательских работ студентов (проекты курсовые, бакалавра или магистра) [6].

К первому типу можно причислить различные проекты творческой деятельности. С помощью этих проектов достигается развития и совершенствования практических музыкальных навыков в профессиональной деятельности будущих учителей музыки.

Иной характер имеют курсовые проекты, исследовательские проекты бакалавра и магистра [6]. Основной их целью является формирование основ научного исследования студентов, компетенций исследовательской и проектной деятельности [4]. Это – самостоятельные исследовательские проекты студентов, ориентированные на практику музыкального образования в школе и основаны на педагогическом опыте.

Во всех этих проектах должна рассматриваться и решаться актуальная педагогическая проблема, для решения которой и предназначается проектное исследование (см. 1 пр.). Проблемы

педагогического исследования должны быть не только новыми и теоретически значимыми, но и важными для совершенствования личной педагогической деятельности. Проектным методом можно решать педагогические проблемы различного содержания, однако право первенства предоставляется подготовке и применению современных педагогических технологий. В педагогических проектах различного характера отличается новизна исследуемых проблем, их обсуждение и оригинальность решений.

За последнее время (с 2007 года) студенты по музыкальной педагогике университета эдукологии Литвы, все чаще выбирают подготовку и публичную защиту заключительных исследовательских проектов. За этот период расширилась тематика и проблематика исследований музыкальной педагогике, накоплен опыт подготовки и презентации педагогических проектов [6]. Проектная деятельность завоевывает особенное внимания студентов, так как это есть способ использовать, применить приобретенные творческие педагогические знания и практические навыки, организуя исследования на основе личного опыта педагогической деятельности [2: 190].

В Рокишкском филиале Паневежской коллегии проекты осуществляются во время специализации и окончательной практики [7]. Во время их проверяются стратегии профессиональной подготовки, поощряется потребность студентов к самовыражению. Однако не менее важен приобретаемый социальный опыт – чувство общения людей, культура сотрудничества.

Результаты исследований, выполненные авторами данной статьи [см. 4; 7] доказывают, что исследования на основе проектной деятельности можно и необходимо рекомендовать студентам, начинающим исследователям (бакалаврам, магистрантам), которые желают на практике проверить новые педагогические идеи, апробировать и внедрять новаторские педагогические технологии.

Выявлено, что в университете, во время студий подготовленные педагогические проекты музыкальных педагогов являются достаточно разнообразными по своей тематике, сопряжены с актуальностями общеобразовательной школы и неформального музыкального образования. Студенты все чаще ориентируются к современным методам обучения предмета музыки, созданию, закреплению и внедрению новых методик. Однако педагогических исследований, предназначенных для анализа новых педагогических феноменов, осуществление идей по обучению всю жизнь (англ. *lifelong learning*), пока недостаточно.

Выяснилось, что легче всего будущим учителям музыки планировать и организовывать проектную деятельность, а труднее всего – методологически обосновать педагогический проект, подготовить научный отчет проектного исследования [4]. Именно этим актуальным вопросам по методологии проектного исследования следует уделять большее внимание во время университетских студий.

**Выводы.** В методологической литературе проектный метод (анг. *action research*) подразумевается как новой (или условно новой, однако актуальной) педагогической идеей обоснован процесс, создаваемый по инициативе исследователя, общими его и участников данного процесса усилиями.

В Литве осуществляются различные педагогические проекты. В педагогических исследованиях педагогической практики не только апробируются известные технологии, но и раскрываются оригинальные педагогические идеи или внедряются новые технологии, приемлемые и привлекательные многим педагогам. Это составляет существенную ценность использование проектного метода. Педагогический проект закреплён в структуре педагогического исследования как один из методов апробации педагогических идей.

В исследованиях эдукологов (педагогов) Литвы метод педагогических проектов применяется недавно. Этот метод не отрицает использования педагогического эксперимента, однако возможна и другая альтернатива апробации педагогических идей. Научным анализом педагогических проектов могут быть обоснованы исследовательские проекты студентов (курсовые, окончательные работы). Методологическая подготовка таких студентов осуществляется при реализации педагогического проекта на основании собственного педагогического опыта. В таких условиях проекты приобретают характер педагогического исследования.

Исследования на основе педагогических проектов можно и необходимо рекомендовать студентам, начинающим исследователям педагогических проблем, которые стремятся на практике проверить новые педагогические идеи, апробировать и внедрить новаторские педагогические технологии.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Bitinas B. Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas. Vilnius, 2006, p.170-177. – ISBN 9955-595-92-2.
2. Carr W. (2006). Philosophy, Methodology and Action Research // *Journal of Philosophy of Education*, vol. 40 (4), p. 421–435.
3. Elliott J. Action meets Method // *Journal of Philosophy of Education*, vol. 40 (4), p. 421–435.
4. Lasauskienė J. Projektas kaip studijų rezultatų baigiamasis vertinimas // *Pedagogika: mokslo darbai*, t. 109 (2013), p. 86–92. ISSN 1392–0340. – MLA, C.E.E.O.L., EBSCO Publishing.
5. Lasauskienė J. Muzikinių edukacinių projektų rengimas ir įgyvendinimas. Vilnius, 2012. – ISBN 978-9955-20-414-5.
6. Lasauskienė J. Bakalauro projekto rengimo rekomendacijos. Vilnius, 2011. – ISBN 978-9955-20-607-1.
7. Malcienė Z. Реконструкция музыкального воспитания – предпосылка модернизации в профессиональной подготовке. 2012, С. 80-89. – ISBN 978-9984-47-073-3.
8. Malcienė Z. Meno dalykų studijos rengiant būsimus specialistus kolegijoje: edukacinių paradigmų virsmo kontekstas : [Rankraštis]: daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07S), Šiaulių universitetas, 2010.
9. Mertens D. Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches. Thousand Oaks, London, 1998.
10. Neuendorf K. A. The Content Analysis Guidebook. Thousand Oaks, California, 2002.
11. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communicate of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April, 2009. <http://www.smm.lt/>.
12. Wilkinson S. Analysing Focus Group Data. In: D. Silverman (ed.). Qualitative research: Issues of Theory, Method and Practice. London, 2011.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Йоланта Ласаускене** – доктор социальных наук, доцент кафедры музыки, факультет образовательных наук, Литовского университета эдукологии.

**Зита Мальцене** – доктор социальных наук, доцент кафедры культуры и музыки, Паневежской коллегии Литвы.

**Геннадій ДЬЯКОНОВ (Кіровоград, Україна)****ПСИХОЛОГІЯ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ:  
ДІАЛОГІЧНИЙ ПІДХІД**

*У статті розглядаються теоретичні проблеми діалогічного підходу до навчання, аналізуються основні закономірності й особливості побудови діалогічного навчання психології у вищій школі та розкривається роль спільної продуктивної діяльності в навчанні як основи діалогічного навчання.*

*Ключові слова: навчання, вища школа, діалог, діалогічний підхід, діалог культур, репродуктивне навчання, творче навчання.*

*В статье рассматриваются теоретические проблемы диалогического подхода к обучению, анализируются основные закономерности и особенности построения диалогического обучения психологии в высшей школе и раскрывается роль совместной продуктивной деятельности в обучении как основы диалогического обучения.*

*Ключевые слова: обучение, высшая школа, диалог, диалогический подход, диалог культур, репродуктивное обучение, творческое учение.*

*In the article the theoretical problems of the dialogic approach to teaching are examined, basic conformities and features of constructing the dialogic teaching psychology at higher school and the role of joint productive activity are revealed as the bases of the dialogic teaching.*

*Keywords: studies, higher school, dialogue, dialogic approach, dialogue of cultures, reproduction studies, creative studies.*

**Постановка проблеми.** У сучасній психології й педагогіці все більш глибоко усвідомлюється і досліджується фундаментальна роль діалогу в процесах спілкування, мислення, творчості та розвитку особистості [6; 7; 10 – 16]. Все це дозволяє припустити, що феномен діалогу, його закономірності та механізми відіграють важливу роль і у психології навчання. Діалогічні особливості навчання в середній школі в останні роки досить активно досліджуються в психолого-педагогічній науці. Набагато менш вивчені теоретичні проблеми і методичні закономірності застосування діалогічного підходу у навчальному процесі вищої школи.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема діалогічного підходу до навчання у вищій школі може бути розглянута в двох ракурсах: у широкому, неспецифічному плані та у специфічно діалогічному плані.

Прикладом широкого розуміння діалогізації навчання є дослідження П.Н.Ермакова і І.В.Абакумової, які розглядають діалог у вищій школі як вихідну форму навчання, що відкриває можливості актуалізації процесів смислоутворення у студентів [7: 121–122]. Автори

характеризують суб'єктну структуру діалогу в навчанні й відзначають такі його види як парний діалог викладача з учнем, діалог вчителя з групою, діалог між групами учнів, діалог «учень–комп'ютер», діалог «навчальна програма – студент» та ін.

Характеризуючи особливості діалогічного навчання у вищій школі, автори підкреслюють його суб'єкт-суб'єктну суть і протиставляють традиційному, суб'єкт-суб'єктному методу навчання. Вони відзначають, що при діалогічному методі вчитель веде діалог й управляє ним, проте це управління має м'яку, непрямую, опосередковану форму і виявляється в психологічній і педагогічній підтримці учнів, в навідних питаннях, в акцентах на шляху досягнення дітьми «смислових одиниць життя». Володіючи багатоплановим баченням обговорюваних проблем, вчитель проблематизує їх сприйняття учнями, тобто навмисно протиставляє свою позицію життєвим поглядам учнів і загострює актуальні суперечності і важливі акценти змісту проблем, щоб стимулювати їхню пізнавальну і емоційну активність.

У контексті широкого підходу до діалогізованих систем навчання представляє інтерес дослідження В.Т.Кудрявцева і Г.К.Уразалієвої [10: 122–124], які розглядають проблему навчання як процес засвоєння культури в ході спільної діяльності викладачів та учнів (студентів). Автори виділяють три типи спільної діяльності в процесі навчання.

Перший тип спільної діяльності побудований на репродуктивно-виконавських засадах і націлений на оволодіння знаннями, уміннями і навичками. Вчитель повністю і наперед визначає програму навчання, по суті справи, зводячи до мінімуму не тільки «зону найближчого розвитку», але й перспективи майбутнього розвитку.

У другому типі спільної діяльності можливе проблемне навчання і вирішення творчих завдань, а також здійснюється імітація пошуку і ухвалення рішення в науковій, художній та інших видах діяльності. Але вчитель, викладач, як і раніше, є «закінченими носіями» заданої суми знань і провідним суб'єктом спілкування і мислення.

У третьому типі спільної діяльності зміст навчання і виховання, методи і прийоми взаємодії з учнями задають лише приблизні орієнтири діяльності вчителя. Тут творче залучення дитини до різних фрагментів людської культури розгортається через спільну діяльність з дорослим (або іншою дитиною) в ситуації невизначеності, для подолання якої необхідне формування раніше відсутніх здібностей. Така діяльність набуває форми розвивального спілкування, метою якого є не засвоєння знань, умінь і навичок, не культуральне забезпечення процесів виробництва і відтворення речей, а саморозвиток творчих потенцій людини та духовний саморозвиток.

Концепція трьох типів спільної діяльності в навчанні В.Т. Кудрявцева і Г.К. Уразалієвої [10] принципово співзвучна уявленням діалогічної методології про об'єктні, суб'єктні та інтерсуб'єктні дії-взаємодії [9; 5; 6]. Проте ця концепція не розкриває багатьох важливих принципів і особливостей діалогічного навчання в теоретичному і методико-практичному планах.

**Мета дослідження** – теоретичний аналіз діалогічних основ навчання у вищій школі з погляду специфічно-діалогічного підходу. Таке дослідження дуже актуальне тому, що коло досліджень психологічних особливостей специфічно-діалогічного підходу до навчання у вищій школі дуже обмежене.

**Виклад основного матеріалу.** Розглянемо кілька цікавих варіантів розробки і впровадження діалогічних методів навчання у вищій школі.

Можливості організації діалогу в учбовому курсі «Вступ до психології» розкриває Е.Е.Соколова [15]. Замість погляду на кардинальні проблеми психології використовується діалогічна форма подачі й обговорення матеріалу із студентами. Автор вважає, що діалогічна форма мислення є універсальною і направленою на пізнання суб'єкта і тому будує аналіз найбільших проблем психології у формі «діалогів» мислителів різних епох, що висловлюють різні точки зору на одні й ті ж проблеми. Виклад кожного розділу будується за принципом гегелівської тріади: «теза» – антитеза – «синтез». Для організації діалогу на семінарських заняттях часто використовується розділення групи студентів на три підгрупи – «прихильники» якої-небудь точки зору, її «супротивники» та ті, що «примиряють». Керівник семінару виступає як «диригент» групової дискусії, який направляє її в русло пошуку істини.

Як метод активізації пізнавальної діяльності студентів при вивченні історико-педагогічних теорій і систем розглядає діалог Н.А. Гвоздева [3: 157–158]. Вона вважає, що діалоги на заняттях з історії педагогічних теорій і систем можуть бути еталоном руху наукової думки від констатації

конкретних фактів і явищ до узагальнень, законів, понять і систем. На думку дослідниці, пізнавальна активність студентів протікає особливо активно, якщо в ході діалогу вони самостійно знаходять схожі й несхожі особливості й риси різних педагогічних теорій і систем.

Н.А. Гвоздева підкреслює, що багато можливостей для діалогізації учбового процесу надають семінарські заняття. При цьому одна частина питань направлена на виявлення переваг різних систем і теорій освіти, а інша частина безпосередньо слугує формуванню пізнавального інтересу і психолого-педагогічного мислення студентів.

Л.М. Попов розробив методи залучення до діалогу, які мають декілька рівнів: внутрішньосуб'єктне спілкування, спільно-послідовний виклад думок, полемічна взаємодія і ділове обговорення проблеми однодумцями [14: 148–149]. На рівні внутрішньо-суб'єктного спілкування виступаючий ставить одну або декілька проблем, висуває гіпотези і на очах аудиторії веде пошук рішення, звертаючись до свого досвіду. Слухачі при цьому залучаються до внутрішнього діалогу і співпереживають лекторові. На рівні спільно-послідовного викладу думок комунікативна діяльність організовується за типом круглого столу, де є декілька учасників, певний сценарій обговорення теми і ведучий, який регулює послідовність виступу учасників. Важливими є полемічна взаємодія з різноманітними формами протиріч та дискусії між прихильниками протилежних або різних точок зору. Але ділове обговорення проблеми направлене на сумісний пошук вирішення актуальної проблеми.

Діалогізація навчання може охоплювати не тільки повну і цілісну структуру учбової діяльності, але й окремі її компоненти. Наприклад, С.І.Нартова-Бочавер розробила діалогічний підхід до контрольних оцінних функцій і форм навчання [13: 135–136]. Вона виділяє два рівні діалогу на учбовому іспиті: навчально-діагностичний і особистісно-смысловий. Також передбачається, що навчальний діалог залежить від таких типів особистості викладача як Добряк, Подвижник, Фахівець, Сторонній, Непередбачуваний, Деспот і т.ін.

Один з найбільш серйозних науково-психологічних підходів у вивченні, обґрунтуванні і впровадженні діалогічних методів в практику вузівського навчання створила В.Я.Ляудіс зі своїми співробітниками [12; 16]. Вона розглядає психолого-педагогічні проблеми і закономірності навчання у вищій школі не тільки з погляду уявлень психології і педагогіки активних методів навчання, а й з позиції ідей і принципів психології формування навчальної діяльності студентів [16]. Психодідактична концепція навчання В.Я.Ляудіс і технологія формування спільної учбової діяльності студентів глибоко співзвучні ідеології та технології активних методів навчання, а також споріднені діалогічному підходу до активних методів навчання у вищій школі.

В.Я.Ляудіс виходить з того, що формування навчальної діяльності – це перш за все процес утворення суб'єкта цієї діяльності, процес розвитку особистості в ході навчання. Це означає, що для формування учбової діяльності необхідне не тільки освоєння структури діяльності учення, але й актуалізація системи соціальних відносин у ситуаціях навчання [16; 103–104]. Перехід від уявлень про «метазнання» і «метакогніції» в сферу «металінгвістичного» і «метапсихологічного» (онтологічного, діалогічного) розуміння навчальної діяльності дозволив В.Я.Ляудіс вийти за рамки об'єктно-індивідуалістичних уявлень про навчання і розкрити суб'єктно-міжперсональну сутність людського учіння, що впритул наблизило її до діалогічного трактування процесу навчання.

У структурі учбової ситуації В.Я. Ляудіс виділяє чотири змінних: організований зміст навчального процесу, процедури засвоєння учбового змісту і узагальнених способів учбової діяльності, систему навчальних взаємодій і взаємин між викладачами і студентами, динаміку взаємозв'язку всіх вказаних змінних впродовж навчання. На наш погляд, ці змінні відображають такі основні виміри (іпостасі) діалогу як сфери події, співбуття, самотуття і процесу міжлюдської взаємодії в учбовій діяльності.

В.Я.Ляудіс вважає, що кардинальною особливістю навчальної співпраці є її релятивність і контекстуальність, які є конституюючими засадами діалогічності «міжлюдської» взаємодії.

Розробка категорії спільної учбової діяльності дозволила висунути таку одиницю аналізу і проектування новоутворень особистості в процесі навчання як ситуація спільної продуктивної діяльності викладача зі студентами. Очевидно, що введення міжсуб'єктних взаємодій, актуалізація «особистісного» характеру навчальної діяльності і вихід за рамки парадигми ізольованого суб'єкта є взаємозалежними і взаємодоповняльними підставами концепції спільної навчальної діяльності, які виражають фундаментальні аспекти діалогічного розуміння спільної учбової діяльності.

Під спільною навчальною діяльністю В.Я.Ляудіс розуміє «...особливий тип соціально організованих взаємодій і взаємин між вчителем і учнями, що забезпечує перебудову всіх компонентів структури індивідуальної пізнавальної діяльності з об'єктом засвоєння за рахунок створення спільності сенсів, цілей, способів досягнення результату і формування саморегуляції індивідуальної діяльності за допомогою форм співпраці між всіма учасниками процесу учіння, що змінюються» [16: 109].

Дане визначення спільної навчальної діяльності (так само, як і вищезгадані змінні ситуації спільної учбової діяльності) відображає такі основні виміри (іпостасі) діалогу як сфери процесу, події, співбуття, самотуття та іншобуття міжлюдської взаємодії в учбовій діяльності, що відкриває можливість діалогічного аналізу.

На відміну від кооперації індивідуальних зусиль, відтворюючих індивідуальну діяльність, спільна навчальна діяльність здійснює зміни в суб'єктові учбової діяльності і тим самим творить нового суб'єкта.

У дослідженнях В.Я.Ляудіс виділяється від трьох до семи форм навчальної співпраці: 1) входження до діяльності, 2) розділена дія, 3) імітована дія, 4) підтримана дія, 5) саморегульовальна дія, 6) самоспонукальна дія, 7) самоорганізаційна дія [12, 16]. З діалогічної точки зору цікаво відзначити, що засоби досягнення цілей спільної діяльності є органічним взаємопроникненням форм і рівнів співбуття й самотуття в ході учбової діяльності.

Способи (операції) спільної діяльності представлені циклами взаємодії, які за аналогією з циклами спілкування можна розглянути як елементарні одиниці спільної діяльності. За змістом цикли взаємодії дуже багатоманітні й відповідають функціональній структурі діяльності: мотивуючі, цілепокладаючі, орієнтуючі, плануючі, контролюючі, оцінюючі, смислоутворюючі й т. ін.

Різноманіття змісту циклів взаємодії означає функціональну автономність циклів від їх безпосереднього предметно-тематичного змісту і детермінацію функціональності циклів залежно від контексту і композиції змісту і функцій вихідних і передуючих циклів спільного навчання. Зміст циклів, що розвиваються внаслідок цього, створює можливість продукування майже безмежної кількості функцій цих циклів (а це означає створення величезної різноманітності способів спільної діяльності).

В.Я.Ляудіс підкреслює, що Л.С.Виготський говорив про багатоступеневе управління розвитком процесу навчання і виділяв три фази цього процесу: від зовнішньої інтерпсихічної форми (відповідною трьом першим формам співпраці у вищенаведеній типології) до внутрішніх, інтрапсихічних утворень і потім до «третинної функції» – до нових, рефлексивних зв'язків між психічними процесами [2].

Аналіз моделей організації спільної учбової діяльності, здійснений В.Я.Ляудіс, показує, що найвищу продуктивність з погляду «особистісної» складової результату учення мають ситуації спільної п р о д у к т и в н о ї діяльності, яка і розглядається як одиниця аналізу становлення особистості у процесі учіння. Таке розуміння продуктивності спільної учбової діяльності дуже близьке до психологічних уявлень про одвічно творчий характер діалогу.

Спираючись на положення Л.С.Виготського про випереджаючу роль навчання в психічному розвитку, В.Я.Ляудіс виділяє два основних принципи організації цілісної учбової ситуації спільної продуктивної діяльності.

Перший принцип – смисловій спадкоємності в організації учення – передбачає формування діяльності на всіх етапах навчання, виходячи з провідної ролі смислопокладання і цілеутворення в самоорганізації особистості. Фактично, даний принцип затверджує постійну свідомість циклів спільної учбово-пізнавальної діяльності як універсальну свідомість діалогу (як відомо, М.М.Бахтін підкреслював, що «смисли – це відповіді на питання») [1].

Другий принцип – адекватність форм спільної діяльності вчителя з учнями і форм взаємодії самих учнів один з одним рівням засвоєння предметного змісту і рівням саморегуляції всіх функціональних компонентів навчальної діяльності [16: 113]. Конкретним втіленням цього принципу є розробка семи форм спільної діяльності, які відповідають позиції викладача і студентів на різних рівнях і етапах їх навчальної співпраці.

Нам видається, що даний принцип утворює ідею релятивістської доступності рівнів навчання, яка природно переходить у діалогічну ідею динамічної релевантності змісту, форм і рівнів спільного навчання потребам і можливостям учасників процесу сумісного навчання. В.Я.Ляудіс підкреслює, що ситуація спільної продуктивної діяльності – це динамічний

інструмент самоорганізації особистості, який перетворюється по ходу навчання і забезпечує провідну роль смислоутворення й цілепокладання на всіх етапах навчання.

**Висновки.** Таким чином, теоретичний аналіз основних концепцій діалогічного навчання у вищій школі свідчить про фундаментальність діалогічного розуміння навчальної діяльності студентів вищих учбових закладів. Наше дослідження показує, що діалогічний підхід до навчання у вищій школі має значні можливості теоретичної, методичної і практичної реалізації. Внаслідок цього розвиток діалогічного підходу до навчання у вищій школі є важливим завданням і перспективою подальших психолого-педагогічних досліджень.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М. : Советская Россия, 1979. – 320 с.
2. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии. // Собр. соч. в 6-ти т. – Том 1. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
3. Гвоздева Н.А. Диалог как метод активизации познавательной деятельности студентов // Нормы человеческого общения. Тезисы докладов международной научной конференции /Н.А. Гвоздева. – Нижний Новгород : Изд-во НГЛУ 1997. – С. 157–158.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
5. Дьяконов Г.В. Спілкування і взаємодія: діалогічний підхід / Г.В. Дьяконов // Соціальна психологія. – №(5) – 2004. – С. 82–96.
6. Дьяконов Г.В. Психология диалога: теоретико-методологическое исследование / Г.В. Дьяконов. – Кировоград : РВЦ КГПУ им. Винниченко, 2006. – 696 с.
7. Ермаков П.Н., Абакумова И.В. Диалог в обучении как технология смысло-бразования учащихся // Психология общения: социокультурный анализ. Материалы Международной конференции / Под ред. А.А.Бодалева, П.Н.Ермакова, В.А.Лабунской / П.Н. Ермаков, И.В.Абакумова. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского госуниверситета, 2003. – С.121–122.
8. Ильницкая И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке / И.А. Ильницкая. – М. : Знание, 1985. – 80 с.
9. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии, 1987. – № 2. – С.41–49.
10. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Обучение как усвоение культуры в процессе совместной деятельности / В.Т.Кудрявцев, Г.К. Уразалиева // Человек в мире диалога. Тезисы докладов и сообщений. Всесоюзная конференция. – Л. : АН СССР, 1990. – С.122–124.
11. Курганов С.Ю. Диалог с античностью как предмет учебной деятельности третьеклассников / С.Ю. Курганов // Человек в мире диалога. Тезисы докладов и сообщений. Всесоюзная конференция. – Л. : АН СССР, 1990. – С.97–99.
12. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии / В.Я. Ляудис. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 82 с.
13. Нартова-Бочавер С.И. Два рівні діалогу в учбовому екзамені // Майєвтика у системі психологічних знань. Тези Міжнародної наукової конференції. / С.И.Нартова-Бочавер – Київ, 1993. – С.135–136.
14. Попов Л.М. Методы вовлечения в диалог // Человек в мире диалога. Тезисы докладов и сообщений. Всесоюзная конференция / Л.М. Попов. – Л. : АН СССР, 1990. – С.148–149.
15. Соколова Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии. Хрестоматия с комментариями по курсу “ Введение в психологию”. / Е. Е. Соколова. – М. : Смысл, 1997. – 653 с.
16. Формирование учебной деятельности студентов. Под ред. В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 240 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Дьяконов Геннадій Віталійович** – доктор психологічних наук, професор, завкафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка.

**Володимир МОРКУН, Світлана ГРИЩЕНКО (Кривий Ріг, Україна)**

## АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ НА ОСНОВІ КОМПЛЕКСНОГО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ ТА ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

*Професійні знання та досвід викладачів дозволяють якісно поєднувати традиційні форми навчання з інноваційними комп'ютерними технологіями, застосовувати їх комплексно, що значно підвищує пізнавальний інтерес і таким чином сприяє більш ефективному виконанню навчальних завдань.*

*Ключові слова: інтерактивні методи та засоби, пізнавальний інтерес, інформаційні технології.*



*Professional knowledge and experience of teachers can qualitatively combine traditional learning with innovative computer technologies and be applied in a complex that significantly improves cognitive interest and thus contributes to a more effective implementation of learning tasks.*

*Keywords: interactive methods and tools, learning interest, information technology.*

Роль творчо працюючого викладача не обмежується впровадженням у навчальний процес вже наявних комп'ютерних технологій. Науково-технічний процес крокує вперед, викладач сам має можливість стати розробником і першим випробувачем всього комплексу розроблених інтерактивних методів та засобів у навчальному процесі.

**Постановка проблеми.** Дидактичні задачі різноманітні та специфічні, мають професійну теоретичну та практичну направленість, характеризуються цілісністю та завершеністю. Для вирішення цих задач необхідна активна навчально-пізнавальна діяльність студентів, чому сприяє комплексне використання різноманітних інноваційних інтерактивних технологій (інформаційні, експертно-навчальні, тренувальні та інші).

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема комплексного застосування інформаційних технологій у системі освіти останнім часом викликає підвищений інтерес у вітчизняній педагогічній науці. Великий внесок у вирішення проблеми комп'ютеризації навчання внесли російські і зарубіжні вчені: Г. Громов, В. Гріценко, В. Шолохович, О. Агапова, О. Кривошеєв, С. Пейперт, Г. Клейман, Б. Сендов, Б. Хантер та інші. Різні дидактичні проблеми застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі знайшли відображення в роботах А. Ершова, А. Кузнецова, Т. Сергєєвої, І. Роберт; методичні – Б. Гершунського, Е. Машбіца, Н. Тализіна; психологічні – В. Рубцова, В. Тихомирова та інших.

Аналіз педагогічної літератури показує, що одні автори розуміють комплексне застосування як використання комп'ютерних та інформаційних засобів, які потрібні для вирішення дидактичних задач. Інші, що об'єднання комп'ютерних та інформаційних засобів потрібно з метою отримання нових дидактичних можливостей. Треті вважають, що застосувати їх комплексно можливо лише тоді, коли вони взаємно доповнюють один одного. Ряд дослідників переконані, що комплексне використання інформаційних засобів – це застосування всіх їх різновидів на всіх видах занять з навчальної теми та поєднання з традиційними посібниками згідно з загальним дидактичним замислом [4].

**Мета статті** – проаналізувати й описати комплексне застосування інтерактивних методів та засобів сприяння активізації пізнавального інтересу.

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічні цілі використання засобів сучасних інформаційних технологій можна сформулювати таким чином [5]:

- інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу: активізація пізнавальної діяльності; поглиблення міжпредметних зв'язків; збільшення обсягу та оптимізація пошуку потрібної інформації; підвищення ефективності та якості процесу навчання;

- розвиток особистості студента: підготовка індивіда до комфортного життя в умовах інформаційного суспільства, формування умінь приймати оптимальне рішення або пропонувати варіанти вирішення в складній ситуації, естетичне виховання за рахунок використання комп'ютерної графіки, технології мультимедіа, розвиток різних видів мислення та комунікативних здібностей, формування інформаційної культури, умінь виконувати обробку інформації, моделювати завдання або ситуацію, здійснювати експериментально-дослідницьку діяльність;

- робота на виконання соціального замовлення суспільства: підготовка інформаційно-грамотної особистості, користувача комп'ютерних засобів, здійснення профорієнтаційної роботи в галузі інформатики [1].

Під комплексним застосуванням інтерактивних методів та засобів пропонується розуміти спрямовану на вирішення цілісної дидактичної задачі систему планомірних педагогічних впливів на студентів, здійснюваних викладачем з використанням спеціальної взаємообумовленості поєднання комп'ютерних та інформаційних засобів на протязі всього процесу навчання, які забезпечують оптимальне досягнення навчальних цілей [4].

Основними сферами використання комплексу інтерактивних інформаційних технологій можуть бути: демонстрація важкодоступних для безпосереднього спостереження процесів і явищ за допомогою математичних і фізичних моделей (віртуальна лабораторія); дослідження об'єктів, процесів і явищ на різних видах практичних занять і в процесі підготовки до занять (імітаційна гра); рішення задач проектування (геоінформаційна система); формування навичок і умінь різного характеру, всебічне забезпечення ігрових форм занять (рольова гра); самостійна робота

студентів без реєстрації їх діяльності з метою вивчення навчального матеріалу і самоконтролю отриманих знань та інше.

Зазначені методи та засоби можуть застосовуватися як по одному так і в поєднанні залежно від рівня дидактичної задачі, але найбільш ефективно їх комплексне використання.

У процесі навчання потрібно побудувати цілісну дидактичну систему. По-перше, об'єднати традиційні форми навчання з комп'ютерними технологіями. По-друге, забезпечити освітнє інформаційно-комунікаційне середовище, в якому б студенти почували собі комфортно. По-третє, знайти оптимальні види їх застосування, уникнути конфлікту в змісті та організації різних форм навчання.

Ефективним методом комплексного вирішення педагогічних завдань, на наш погляд, є навчальні ділові ігри. Ділова гра дозволяє сформувати, розвинути не тільки професійні компетенції, а також і затребувані сучасними роботодавцями нарівні з ними універсальні компетенції, до яких відноситься здатність самостійно вирішувати проблеми і застосовувати знання на практиці, здатність швидко адаптуватися до нових ситуацій та працювати в команді і т.д. Навчальна ділова гра дозволяє задати в навчанні предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності і тим самим моделювати більш адекватні в порівнянні з традиційним навчанням умови формування компетенції майбутнього фахівця. Спираючись на принципи змагань, результативності, ініціативності, ділова гра являє собою ефективний засіб навчального процесу, що дозволяє студентам продемонструвати, застосувати і отримати знання, вміння, навички та досвід в майбутній професійній діяльності, розвинути колективну творчість і корпоративний «дух». Висновки про успішність гри можна зробити шляхом порівняння експертних оцінок, отриманих після проведення гри. Відзначимо також, що в процесі гри студенти здобувають практичні навички, у них розвивається ініціатива, організаторські здібності, вміння самостійно аналізувати і приймати рішення в нестандартних ситуаціях. При цьому виявляються ділові якості кожного. У будь-якому випадку ефективність ігрових освітніх технологій визначається після застосування отриманих знань і набутих умінь на практиці, в реальній дійсності. Ділові ігри – надійний засіб розвитку професійної підготовки фахівців, в основі якого закладено комплексне застосування інтерактивних інформаційних технологій.

Іншим яскравим прикладом формування пізнавального інтересу у студентів інженерних спеціальностей на основі комплексного застосування інформаційних інтерактивних технологій є віртуальна навчальна чи навчально-науково-дослідна лабораторія. У навчальному процесі вона забезпечує:

- вибір цікавої типової та навчальної задачі або класу задач;
- організацію циклічного управління пізнавальною діяльністю студентів;
- об'єднане евристичне рішення задач з послідовним подальшим зіставленням результатів;
- створення змагальних ситуацій для активізації пізнавальної діяльності.

Досвід реалізації цих принципів показав їх високу дидактичну ефективність [2: 388; 3: 101].

Найбільш ж ефективним у дидактичному плані представляється комплексний підхід до створення та використання віртуальної навчально-науково-дослідної лабораторії на всіх етапах пізнавального процесу. Такі лабораторії мають цілу низку переваг:

- дозволяють отримувати дані, недоступні в традиційних навчальних експериментах;
- дають можливість виконувати зручну обробку результатів експерименту.

У сенсі організаційно-методичної підтримки в віртуальній лабораторії потрібно сформувати таку позитивну ситуацію, в якій би мотивація та інтерес до навчального матеріалу відігравали б головну роль.

**Висновки.** На підставі вище викладеного можна зробити висновок, що комплексне застосування інтерактивних методів та засобів сприяє підвищенню ефективності та якості навчального процесу студентів ВНЗ інженерних спеціальностей:

- підвищується мотивація навчання за рахунок комп'ютерної візуалізації досліджуваних об'єктів, явищ, керування досліджуваними об'єктами, ситуацією, можливості самостійного вибору форм і методів навчання, вкраплення ігрових ситуацій у навчальний процес;
- відбувається активізація пізнавальної діяльності та формується пізнавальний інтерес;
- має місце оптимізація процесу пошуку новітньої наглядної інформації;
- розширюється сфера самостійної діяльності студентів за рахунок організації різноманітних видів навчальної діяльності (експериментально-дослідницької, навчально-ігрової, інформаційно-навчальної), у тому числі - індивідуальної, на кожному робочому місці, групової, колективної;

– формується інформаційна культура та вміння здійснювати обробку інформації, виконувати моделювання та діяти у нестандартних чи навіть критичних ситуаціях.

Таким чином, професійні знання та досвід викладачів дозволяє якісно поєднувати традиційні форми навчання з інноваційними комп'ютерними технологіями, застосовувати їх комплексно, що значно підвищує пізнавальний інтерес і таким чином сприяє більш ефективному виконанню навчальних завдань.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Зайцева С. А. Современные информационные технологии в образовании [Электронное учебное пособие] / С. А. Зайцева, В. В. Иванов – Режим доступа : <http://sgpu2004.narod.ru/>, свободный. – Загол. с экрана.
2. Соловов А. В. Виртуальные учебные лаборатории в инженерном образовании / А.В.Соловов // Индустрия образования. Выпуск 2. – М. : МГИУ, – 2002. С. 386–392.
3. Соловов А. В. Об эффективности информационных технологий / А. В. Соловов // Высшее образование в России, – 1997, – № 4. – С. 100–107.
4. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П. И. Образцов – Орел, 2000. – 145 с.
5. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт – М. : ИИО РАО, – 2010. – 140 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Моркун Володимир Станіславович** – д-р техн. наук, професор ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**Грищенко Світлана Миколаївна** – старший інспектор науково-навчального сектору навчально-методичного відділу Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

**Мария ТЕНЕВА**

**(Стара Загора, Република България)**

## ПРОДЪЛЖАВАЩО ОБУЧЕНИЕ И ПРОФЕСИОНАЛНА РЕАЛИЗАЦИЯ НА ЛИЧНОСТТА

*В статията се разглежда проблема за продължаващото обучение. Изтъква се неговата роля за професионалната реализация и просперитета на личността. Членството в ЕС поставя изискване пред България да отговори на предизвикателството за промяна на образователната парадигма. Изисква се намаляване дела на теоретичното обучение за сметка на увеличаване дела на практическото обучение. Поставят се нови изисквания към реализиране на учебния процес, като акцентът се поставя върху проблемно базираното представяне на учебното съдържание в съчетание със съобразяване с индивидуалните характеристики на личността на ученика; преход от репродуктивно оценяване на знанията на учениците към оценяване на тяхната креативност. Това не би било възможно да се извърши без да бъдат осъзнати изискванията за перманентно обучение на педагогическите кадри.*

*Ключови думи: професионална компетентност, професионална реализация, продължаващо обучение.*

*The paper considers the problem of continuing education and points its role in career development and personal prosperity. The EU membership requires Bulgaria to face the challenge, related to change of the educational paradigm. The requirements for reducing the percentage of the theoretical teaching on account of increasing the practical training part are claimed. Other requirements refer to the implementation of the teaching process, when the accent is put on the problem-based presenting of the educational content, combined with individual features of pupil's personality; the transition from the evaluating of pupils' memorization to the evaluation of their creativity. This wouldn't be possible to be carried out without realizing the requirements for the permanent training of teaching staff.*

*Key words: professional competence, professional realization, continuing education.*

**Постановка на проблема.** Важна стратегическа цел на Европейския съюз е създаването на динамична, конкурентноспособна икономика, основаваща се на знания и висока професионална квалификация на кадрите упражняващи своето право на труд.

За да бъде успешно реализирана тази цел, към всички страни членки на Съюза се предявяват изисквания за осигуряване на висококачествено професионално обучение, организирано в оптимална образователна среда от квалифицирани преподаватели.

В този аспект ключова роля имат Лисабонската стратегия до 2010 г., Европейската рамка на квалификациите за учене през целия живот, Европейската стратегия по заетостта и др.

Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот (ЕКР) е насочена към установяването на връзки между националните квалификационни системи и нейната цел е да се

облекчи трансфера на кадри между страните членки на Европейския съюз. Резултатът от обучението се приема като показател за това, което обучаемият знае, разбира и може да приложи на практика на изходния етап на процеса на обучение. В документа се посочва, че „Европейската квалификационна рамка поставя акцент върху резултатите от ученето, а не върху вложените средства или неговата продължителност” [6].

**Анализ на публикации по изследвания проблем.** Квалификациите са насочени към натрупването на теоретични знания, практически опит, формирането на технически умения и социални компетентности. На водещи позиции се извежда умението на личността за работа в екип.

Това налага реформиране на образователната система в България и нейното синхронизиране с изискванията на Европейския съюз. Едни от сериозните предизвикателства, към които трябва да насочим своето внимание са по посока увеличаване дела на практическото обучение за сметка на теоретичното, проблематизирано представяне на учебното съдържание на вниманието на обучаемите, стимулиране на тяхната креативност и инициативност.

Образователната реформа не би могла да се реализира в синхрон с европейските изисквания без наличието на градивна и последователна образователна стратегия на държавата.

„Реформата в образованието като цяло и в частност в професионалното образование и обучение в България, е поставена пред важна задача – да се осигурят такива условия за професионална подготовка, които дават възможност за непрекъснато поддържане качеството на работната сила и нейната пригодност за заетост в съответствие с изискванията на пазара на труда и икономиката на знанието. Тази задача може да се изпълни чрез продължаващото обучение” [8].

Развитите в икономическо отношение общества се нуждаят от конкурентно способни кадри, с готовност за перманентно повишаване на квалификацията и придобиване на нови компетенции. Това не би могло да се реализира ако образованието на личността не се подкрепя от правителството и не е изведено на водещи позиции сред неговите приоритети. Динамичното развитие на науката и технологиите изисква високо качество на образованието и висока професионална компетентност на личността. Една от водещите идеи на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие е, че „Държавите се нуждаят от все по-образована и квалифицирана работна сила, за да успеят в съвременната икономика на знанието” [7].

**Цел на написване на статията.** За повишаване на професионалната компетентност и ефективността на дейността на кадрите упражняващи своя труд в сферата на образованието, в Педагогическия факултет на Тракийски университет е създаден Център за продължаващо обучение, който организира и провежда обучение в очно-заочна форма за допълнителна професионална подготовка, дългосрочни следдипломни квалификации, специализирани курсове, краткосрочни тематични курсове и индивидуални консултации. След успешно завършване на съответната форма за квалификация участниците получават утвърдени от Министерство на образованието, младежта и науката (МОМН), документи (свидетелства, удостоверения, сертификати). Нашата цел е да популяризираме дейността на създадения Център за продължаващо обучение и да изтъкнем ролята на перманентното обучение за просперитета и професионалната реализация на личността.

**Изложение на основния материал.** В последните години се наблюдава повишен интерес към възможностите за обучение и квалификация, които предлага Центърът за продължаващо обучение в Педагогическия факултет на Тракийски университет. През периода на академичната 2011 / 2012 година, 104 специализанти са се обучавали в едногодишни специализации за придобиване на педагогическа правоспособност. Краткосрочни квалификационни курсове на педагогически кадри са проведени с над 300 педагози от начални, основни, средни общообразователни училища и професионални гимназии от различни региони на България.

Постепенно се преодолява стереотипът в мисленето на българина, че обучението приоритетно трябва да се извършва в млада възраст. Конкурентните условия на пазара на труда изправят личността пред предизвикателството да се учи през целия живот и перманентно да бъде готова да овладее нова професия, която да ѝ осигури успешна професионална реализация. Това обяснява факта, че възрастта на обучаемите, които се включват в специализациите и квалификационните курсове варира в много широки граници от 20 до 60 години.

Специализантите, които желаят да получат педагогическа правоспособност имат първоначално придобити широк спектър от професии в различни университети. Водещ мотив за тях при овладяването на компетенции в нова професионална област е динамичното състояние на

пазара на труда и възможността за упражняване правото им на труд, което има пряка проекция върху просперитета на личността.

Най-голям дял от специализантите, които се обучават в Центъра за продължаващо обучение към Педагогическия факултет на Тракийски университет за периода 2011 / 2012 г. имат придобити професионални компетенции от висшето училище в областта на икономическите науки.

На второ място в дяловото разпределение на първоначално придобитите професии от специализантите са инженерните науки.

На трета позиция са специализантите, които притежават професионална компетентност в областта на социалните дейности.

След тях се подреждат специализанти с висше образование в областта на аграрните науки, ветеринарни науки, екология, филология, психология, изкуства, спорт.

Водещ мотив при специализантите за придобиване на педагогическа правоспособност е това, че на този етап нямат възможност да работят по придобитата от университета специалност и желаят да се реализират като педагози. Една част от тях заявяват желание за упражняване на учителската професия в предучилищното и началното училищно образование, където се разкриват нови работни места, поради проектите на Министерство на образованието за задължително образование на децата от четири годишна възраст и въвеждането на целодневното обучение в началния етап на основното образование.

Наред с традиционните методи на обучение – лекция, беседа, семинар, упражнение, широко приложение намират методи като – работа по проект и тема, индивидуални консултации, групов чат, обучение чрез мултимедийни презентации, интерактивни постери и др.

От особена значимост за професионалния просперитет на личността е правилният избор на професия.

Според становището на Т. Дубовицкая „професионалното ориентиране е преди всичко съвкупност от мотивационни образувания като (интереси, потребности, наклонности, стремежи и др.), свързани с професионалната дейност на човека и влияещи в частност върху избора на професия, стремежа да работят по нея и удовлетвореността от професионалната дейност” [3: 82].

Ако приемем, че личността прави своя професионален избор свободно, съзнателно и целенасочено, съобразно своите интереси, наклонности и предпочитания, то тя не трябва да се съобразява със своеобразието на националната икономика. В този случай професията би била носител на личностно удовлетворение. Мотивацията на личността за себеусъвършенстване и повишаване на професионалната компетентност по овладяната и практикувана професия биха били устойчиви и осъзнати.

Реалността посочва, че голяма част от младите специалисти след завършване на университета нямат възможност да упражняват избраната и овладяна от тях професия. Тяхната професионална реализация е възпрепятствана поради специфичното състояние на националната икономика. Съобразяването с каквито и да е фактори при избор на професия различни от интересите и стремежите на личността свидетелства за нарушаване правото на свободен избор.

Когато личността прави професионален избор съобразно спецификата на пазара на труда, съществува реална опасност да бъде нарушено условието за доброволност и изборът да бъде повлиян от рационални компоненти. Считаме, че в известна степен състоянието на трудовия пазар е водещ фактор, който провокира засиления интерес на специалисти от различни области към овладяване на професията педагог.

Същността и спецификата на учителската професия са изследвани и представени детайлно в българската педагогическа литература от Ст. Жекова и колектив. Те популяризират идеята за обобщен структурен модел на системата учител (учителска професия), в който определят четири подсистеми: „учител-ученици, вътрешна среда, външна среда, висшестоящи ръководни инстанции” [4: 19].

Учителят и специфичните характеристики на неговия труд не може да се разглеждат извън взаимодействието му с учениците, тъй като те са равностойни на него субекти в процеса на обучение.

Не бихме могли да игнорираме интеракцията му с елементите на вътрешната среда (педагогически колектив, условия на труд в училище и др.), нито с тези на външната среда (родители, обществени организации и др.).

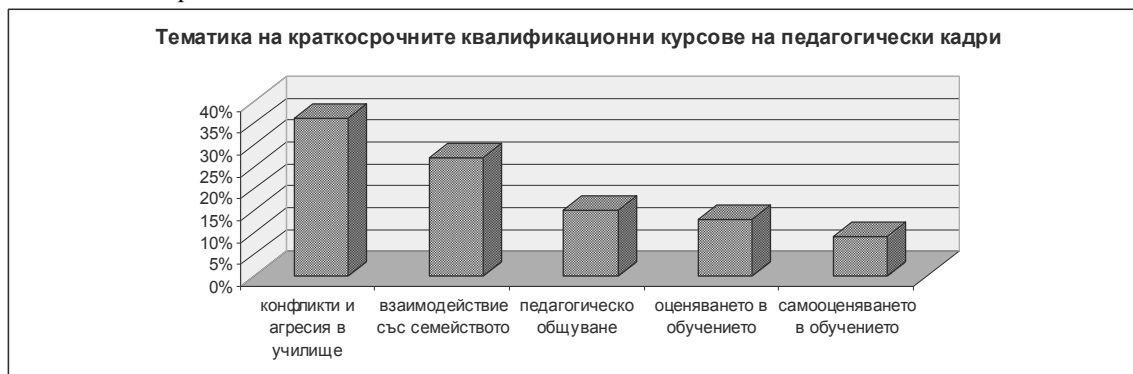
В своята професионална дейност учителят осъществява взаимодействие и се съобразява с редица нормативни актове създадени от висшестоящите ръководни органи, с цел реализиране на резултатен образователен процес.

Всички елементи на посочените подсистеми се намират във взаимовръзка и взаимозависимост. Реализирането на учителската професия изисква взаимодействие на всички равнища на подсистемите.

Ако трябва да диференцираме отличителни характеристики на професията – „педагог“, то бихме изтъкнали нейната социална същност. В този аспект споделяме становището на С. Жекова и кол., според които „Всички нейни елементи – обект, реализиращи сили, средства и механизми, крайна цел и съставни задачи, са със социално съдържание“ [4: 11].

Горепосочените характеристики на учителската професия и мотивацията на кадрите, които я упражняват за перманентно себеусъвършенстване и повишаване на своята професионална квалификация се потвърждава от големия брой педагози, които се включват в популяризираните от Центъра за продължаващо обучение квалификационни курсове. Социалната същност на професията педагог провокира избора на проблематика на краткосрочните квалификационни курсове.

В обобщен вид тематиката на краткосрочните квалификации на педагогическите кадри би могло да бъде представена по следния начин:



**Фиг.1 Тематика на краткосрочните квалификационни курсове на педагогически кадри**

От графиката на фиг. 1 е видно, че в 36% от случаите, педагозите заявяват желание да получат повече информация, да формират практически умения и компетенции за преодоляване на конфликтни ситуации в образователното пространство.

Напоследък сме свидетели на повишаващата се агресия при децата и подрастващите. При провеждането на квалификационните курсове в различни региони на България, специалистите заети в сферата на образованието изтъкват с тревога, че проблемът за конфликтите и агресивното поведение на учениците се откроява със своята актуалност и злободневност. Педагозите изтъкват, че често се чувстват безсилни да се справят с такъв тип ситуации. Нашият стремеж е те да бъдат подпомогнати да реализират в пълнота и успешно професионалните си функции. Ние считаме, че значима роля в това отношение има спецификата на формите и методите на обучение, които използваме по време на квалификационните курсове. Наред с лекционните занимания и семинарните упражнения, по време на които изясняваме генезиса, същността и спецификата на конкретната проблематика, ние включваме и тренинги, които са особено полезни за формиране на практически компетенции у обучаемите. Нашият опит потвърждава факта, че тренингите са особено предпочитани от педагозите. По време на тяхното провеждане се извършва преход от формирането на теоретични към практически компетенции. Умишлено се създават конфликтни ситуации близки до онези, в които учителят трябва да реагира компетентно и адекватно по посока на тяхното преодоляване. Драматизират се агресивните прояви на поведение на отделни ученици и на техните родители. Анализират се конкретните ситуации и се усвояват тактики за потушаване на конфликти. Усвояват се умения за ненасилствена комуникация.

Генезисът на конфликтите и проявата на агресия често се коренят в спецификата на семейството и отношенията между членовете, които го съставляват.

Както бе изтъкнато по-горе, учителската професия е социално обусловена и една от важните ѝ характеристики е взаимодействието на педагога с елементите на външната среда – родители, обществени организации и др. Това се потвърждава от факта, че в 27 % от случаите,

педагогическите колективи са заявили желание за провеждане на краткосрочни квалификации тематично насочени към изясняване ролята на учителя и другите педагогически специалисти като медиатори между семейството и училището.

Както изтъква С. Бъчева „През семейството се пречупва влиянието на другите социални фактори (училището, обществените организации, средствата за масова информация) и тяхното влияние зависи от начина на това „пречупване“ [1: 398]. Това предполага пълноценна интеракция между училището и семейството. Привличане на родителите като съюзници и партньори при реализиране на отговорната задача свързана с пълноценната подготовка на подрастващото поколение за социалния живот и за пазара на труда.

Дял от 15 % заема предпочитанието на учителите за провеждане на квалификационни курсове по проблемите на педагогическото общуване и неговата роля за оптимизиране на процеса на обучение. Актуалността на проблема за общуването в обучението е представена в българската научна литература от учени като Г. Димитрова, Ст. Жекова, К. Нешев, Ж. Савова, Р. Стаматов, С. Цветанска и др. Според становището на Г. Димитрова „В общуването се социализира човешкият индивид. Чрез него се овладяват ценностни ориентации, получава се разностранна информация за околната действителност. В общуването личността едновременно се формира и реализира“ [2: 13]. Правилната ориентация към стил на педагогическо общуване съдейства за създаване на подходяща образователна микросреда и пълноценна интеракция между субектите в процеса на обучение.

Дял от 13 % заемат желанията на практикуващите педагози за усъвършенстване на компетенциите им в областта на доцимологията, която изяснява проблемите на оценяването в обучението. В началото на своята професионална реализация в педагогическото пространство учителите откриват дефицит в доцимологичните си компетенции. Уменията да се преподава и уменията да се оценяват постиженията на учениците изискват владенето на различни дидактически стратегии. Не винаги добрите преподаватели са добри оценители и обратно. Педагозите в своята професионална дейност осмислят това, че контролът и оценката имат безспорна диагностична и прогностична стойност. Чрез тях се проверява равнището на знания, умения, компетенции, наличието на способности и биха могли да се разглеждат като основание не само за диагностиране на настоящото, но и за прогнозиране на бъдещото състояние на личността на обучаемия. Учителите трябва да познават добре различните функции, които изпълняват оценките в процеса на обучение, да използват различни форми за изпитване и оценяване, да се възползват от достойнствата на отделните видове оценки. Необходимо е в своята оценъчна дейност да се ръководят от изискването за обективност, тъй като обективизма в оценяването има пряко отношение към оптимизиране качеството на процеса на обучение.

Проблемът за самооценяването на учениците, като фактор за повишаване на познавателната активност в процеса на обучение е провокирал вниманието на 9 % от педагозите, които са заявили желание да се включат в краткосрочни квалификации. Нашата цел при представянето на тази проблематика е да убедим педагозите в това, че формирането на умения за самоконтрол и самооценка засилва познавателните интереси на учениците. Те осъзнават необходимостта от това да учат заради самите себе си. Тези умения съдействат за развитие на рефлексивните способности на учениците и повишават ефективността на обучението. Чрез тях се осмисля проверката и оценката на учителя. Ние считаме, че „Педагогическата оценка трябва да бъде такава, че да стимулира пораждането и формирането на адекватна самооценка в учениците. Адекватното оценяване провокира формирането на умения за адекватно самооценяване. Умението за адекватно самооценяване играе ролята на мотивиращ фактор, мобилизиращ психологическите сили на личността на ученика, подпомагащ качествено усвояване на знанията и формирането на уменията и компетенциите“ [5: 232–233].

**Изводи.** В резултат на гореизтъкнатото достигнахме до следните изводи:

1. В динамичността на съвременното професионалните изисквания пред личността непрекъснато се променят. Изборът на професия все по-често се извършва под влияние на рационални компоненти.
2. Придобитите умения и компетенции бързо остаряват и възниква необходимостта те да бъдат перманентно попълвани и разширявани.
3. Глобализираното и технологизирано общество се нуждае от квалифицирани кадри във всички сфери на икономиката, от специалисти, които приемат предизвикателствата на продължаващото и на перманентното обучение. Това провокира създаването на центрове, които

да предлагат обучение на хора от всякаква възраст, чрез различни форми на организация на обучението, в различни сфери и области на знанията и техните приложения.

Продължаващото обучение е нова възможност за професионална реализация. То съдейства за повишаване на професионалната подготовка, квалификацията и преквалификацията на личността и играе ключова роля за повишаване на нейната пригодност за заетост на пазара на труда.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Димитров Л. Теория на възпитанието / Любен Димитров. – С. : Аскони, 1999–2000. – 533 с.
2. Димитрова Г. Педагогически основи на общуването при възпитанието / Гинка Димитрова – С. : Булвест 2000, 1994. – 248 с.
3. Дубовицкая Т. Д. Диагностика профессиональной направленности студентов / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – №2. – С. 82–86.
4. Жекова С. Професиограма на учителската професия / Стоянка Жекова и др. – С. : Народна просвета, 1981. – 368 с.
5. Тенева М. Овладяване на дидактическа проблематика от студенти / М. Тенева. – Първа част. – Стара Загора, 2012. – 240 с.
6. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/broch\\_bg.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/broch_bg.pdf)
7. <http://oecd.org>
8. [www.navet.government.bg/bg/ppo](http://www.navet.government.bg/bg/ppo)

#### СВЕДЕНИЯ ЗА АВТОРА

**Мария Славова Тенева** – доктор по педагогика, доцент, доцент по Теория на възпитанието и дидактика, ръководител на катедра „Педагогически и социални науки” – Тракийски университет, Педагогически факултет.

**Елена ЛАВРЕНЦОВА**  
(Стара Загора, България)

## ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ЕЕ ПРОЕКЦИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье анализируются различные проявления глобализации в современном мире и то, каким образом они проецируются в образовательную сферу, определяя сущность последующих трансформаций в рамках системы образования. Наиболее подробно при этом рассматриваются мировые экономические процессы и их влияние на образование.*

*Ключевые слова: глобализация, образование, экономика, информатизация, транснационализация, мобильность, диверсификация.*

*Different indications of globalization in the modern world and their projections in the educational sphere which determine the essence of the following transformations of the educational system are examined in the article. The world economic processes and their influence on education are regarded in detail.*

*Key words: globalization, education, economy, informatisation, transnationalisation, mobility, diversification.*

**Глобалност и глобализация.** И в области специализированного научного дискурса, и в пространстве повседневного общения давно стали привычными и прочно вошли в оборот такие категории, как „глобалност” и „глобализация”, выражающие по общепринятому мнению одну из наиболее фундаментальных характеристик современной эпохи. Вместе с тем за видимой терминологической простотой тут скрывается целый спектр смысловых коннотаций, охватывающих множественную совокупность исключительно сложных и неоднозначных общественных процессов.

Современное состояние и развитие мирового человеческого сообщества связано с рядом существенных изменений и социокультурных трансформаций, не имеющих аналога в истории. При этом диапазон осуществляющихся общественных преобразований исключительно широк и многообразен, но на общем фоне с явной отчетливостью проступают три наиболее значимые тенденции, являющиеся по своей сути основополагающими с точки зрения организации и функционирования современного социума. Первая тенденция характеризуется постепенным выходом за пределы модернистского проекта и утверждением новых принципов видения мира и человека в перспективе глобального, новых форм и канонов структурирования и взаимодействия групп, общностей, институтов в рамках социальной системы. Смещение эпохи модерна под натиском „глобалности” (здесь „глобалност” скорее выражает саму по себе смену вех в развитии человеческого общества, переход к новому типу кодирования социокультурных смыслов в терминах постмодерности) естественным образом предполагает развертывание целого спектра общественных процессов, общую направленность, значение и кумулятивный эффект



которых чаще всего выражают понятием „глобализация”. Последняя в своем исходном смысле связана со значительным усилением взаимодействия экономических систем и рождением транснациональных сетей в сфере производства, торговли, финансов и др., трансформирующих привычный – национальный – формат экономик посредством перевода их на новый – глобально-цивилизационный уровень функционирования.

Вторая тенденция, непосредственно обуславливаемая глобализацией и в то же время многократно усиливающая ее влияние на перестройку социально-экономических условий и предпосылок существования общества – лавинообразное развитие информационных и коммуникационных технологий и их интенсивное внедрение во все сферы профессионально-трудовой и социальной деятельности. Это дает основание многим исследователям рассматривать активное распространение телекоммуникационных, спутниковых и информационных сетей и технологий в качестве одного из главных синтезированных продуктов глобальной эпохи.

И, наконец, третья тенденция, напрямую связанная и определяемая двумя ранее упомянутыми, заключается в переходе высокоразвитых в экономическом отношении стран от индустриального к постиндустриальному или сверхиндустриальному типу общества, часто именуемому также информационным, где приоритетное значение имеет уже не производство товаров и соответственно производственный сектор экономики, а предложение услуг и продуцирование знаний, что приводит к постепенному разрастанию и усилению влияния третичного сектора. В результате чего информация превращается в основной структурообразующий и структуроциментирующий элемент общественной организации.

В целом допустимо рассматривать глобализацию как своего рода предусловие и в то же время концентрированное выражение двух других указанных тенденций. В этом смысле представляется исключительно важным выделить наиболее существенные процессы, охватываемые данной категорией. Согласно мнению Мартина Олброу к ним можно отнести следующие: 1. Глобальные экологические последствия совокупных человеческих действий. 2. Потеря безопасности в ситуации, в которой оружие характеризуется глобальной разрушительностью. 3. Глобальность систем коммуникаций. 4. Возникновение глобальной экономики. 5. Рефлексивность глобализма, при которой люди и группы различного рода рассматривают земной шар в качестве рамки для размещения своих убеждений [5: 14]. Помимо названных индикаций глобализации следует отметить такие процессы, как:

- транснационализация мировых и региональных центров экономической и политической власти;
- вовлечение различных стран в транснациональные сети самого разнообразного характера – финансово-экономические, торгово-коммерциальные, информационные, телекоммуникационные и др.;
- резкое увеличение количества культурных связей и контактов между народами, расширение масштабов межкультурного и межконфессионального взаимодействия;
- огромное увеличение глобальных миграционных движений наряду с диверсификацией патерн мобильности, обуславливающих формирование различных типов транснационализма в аспекте этнокультурной множественности [9: 211].

**Основные формы проявлений глобализации в образовании.** Исходя из перечисленных характеристик становится очевидно, что глобализация давно уже не ограничивается узкой сферой экономики, и ее проявления охватывают различные плоскости и аспекты социальной жизни и предполагают куда более широкие социокультурные измерения. В процессы глобализации оказываются вовлечены все социальные институты – экономики, политики, права, причем на всех уровнях, включая фундаментальную основу общества – институты семьи и образования. В этой связи любая из обозначенных индикаций глобализации предполагает соответствующие проекции в образовательную сферу, которые непосредственным образом определяют как сущность последующих модификаций, трансформаций и модернизационных преобразований в рамках системы образования, так и характер динамики совершающихся изменений.

Так, например, глобальный размах экспансивной деятельности человека по освоению и использованию природных ресурсов, повлекший за собой непредвиденные экологические последствия и сотрясения инициирует потребность в разработке, внедрении и активном распространении *экологического образования*, главной целью которого является формирование новых принципов развития диалога между человеком и природой, утверждение новой парадигмы мышления, связанной с переходом от антропоцентризма к геоцентризму.

Глобальная разрушительная сила современного оружия и военной техники порождает со своей стороны настоятельную потребность в переходе на диалоговый режим взаимодействия и сотрудничества в отношениях между отдельными государствами и в более широком ключе между масштабными цивилизационными блоками в условиях изменившейся топологии глобального геополитического пространства. И здесь невозможно обойтись без содействия и активного участия образовательных институций и системы образования в целом, и в то же время без переосмысления основной целевой направленности и роли образования в современном мире в контексте его *общей гуманизации и гуманитаризации*.

Глобализация в сфере культуры как проявление возрастающего числа культурных взаимодействий межрегионального, межгосударственного и международного характера приводит к потребности осмысления и принятия ценностей иных культур, мировоззрений, цивилизаций; к необходимости утверждения толерантного отношению к инокультурному опыту, что предполагает становление соответствующих качеств и способностей, связанных с жизнью в поликультурном обществе. Только воспитание и формирование подобного толерантного образа мышления и практических умений способно создать широкую основу для развития взаимопонимания и солидарности между людьми различных этнокультурных общностей, различных религиозных верований и политических убеждений. В ответ на глобальный вызов полиэтничности и поликультурности образовательная система начинает серьезным образом трансформироваться, вбирая в себя новые стратегии, внедряя новые формы преподавания и обучения, наиболее ярким выражением чего является широкое распространение *интеркультурного и мультикультурного образования*.

Мощное развитие информационных технологий, появление новых каналов и систем коммуникаций в качестве одной из ведущих тенденций глобальной эпохи оказывает со своей стороны исключительно глубокое воздействие на целевую и содержательную сущность образования, его модели и формы, используемые методы и подходы. Информатизация образования и активное его вовлечение в сферу глобального коммуникационного пространства предоставляет новые возможности для познания и обучения, бросая тем самым вызов исходным предпосылкам и постулатам классического образования. Одной из таких возможностей является *дистанционная форма обучения*, позволяющая приобщаться широкому кругу заинтересованных лиц к университетским и другим образовательным курсам и программам без ограничения их доступа к богатым арсеналам знания пространственно-временными условиями и характеристиками. Внедрение информационных, в частности дистанционных технологий обучения, способствует преодолению барьеров и препятствий при получении образования, позволяет повысить его качество посредством доступа к огромным информационным массивам и установить более тесные и плодотворные формы педагогического и научного взаимодействия благодаря активному использованию коммуникационных сетей. В результате объединение знаний, умений, компетенций и творчества серьезно увеличивает синергетический потенциал обучающихся и обучаемых.

Таким образом глобальная эпоха в русле новой информационной волны и масштабного развертывания процессов информатизации существенно изменяет формулу общества и все больше превращает его в *общество знаний (learning society)*. При этом привилегия подобной трансформации распространяется не только на развитые в экономическом отношении страны. Последние скорее рассматриваются в двойном качестве – пионеров и проводников осуществляющихся преобразований, поскольку признается, что на сегодняшний день не существует реальных границ, отделяющих общества знаний, поэтому их принципы оказывается возможным переносить в менее развитые общества, в том числе при помощи транснациональных корпораций [8: 346].

В то же самое время утверждение нового формата экономики и общества, основанных на знании, сопровождающееся изменением продукта производства – от материального к интеллектуальному, обуславливает все большее значение таких образовательных практик, которые регулируются самим рынком и носят непрерывный, перманентный характер. Это приводит к принятию *принципа непрерывного образования* и разработке его концептуальных основ и системных положений. Можно сказать и так: в той степени, в какой знания становятся всеобщим, конвертируемым товаром, непрерывное образование получает статус социальной технологии, обеспечивающей распространение и существование этих знаний в том качестве и состоянии, которые необходимы для развития общества на данном этапе [2: 31].

**Мировые экономические процессы и образование.** Будучи продуктом информатизации, система непрерывного образования является вместе с тем также и следствием развертывания глобальных процессов в экономике, которые не только превращают образование в товар и подчиняют его действию товарно-денежных отношений, но и образуют множество других проекций в образовательной сфере. Необходимость реагировать на рыночный спрос и потребительские ожидания приводит к возникновению новых, отличающихся от традиционных, образовательных структур и институций, к появлению новых игроков на рынке образования, прежде всего в лице *крупных корпораций*, которые создают специализированные образовательные центры и учебные базы для повышения квалификации своих сотрудников. Стремительный же рост доходности от предоставления платных образовательных услуг (особенно заметный в наиболее развитых странах в связи с резким увеличением числа студентов и других категорий учащихся) и вызываемый им активный приток капиталовых инвестиций в сферу образования дополнительно усиливают его *коммерциализацию* и отраслевую значимость. Результатом чего становится серьезное увеличение числа негосударственных образовательных структур – частных школ, лицеев, университетов и др.

Все это ясно говорит об углубляющейся *диверсификации* образования, которая предполагает не только организацию новых образовательных учреждений и отход от унифицированной системы государственного образования, но и связана с приданием образовательных функций общественным учреждениям, с введением новых направлений обучения, новых курсов и дисциплин, созданием междисциплинарных программ. Наряду с этим меняется процедура набора обучающихся и приемы обучения. Реорганизуется система управления образованием, структура учебных заведений и порядок их финансирования [3: 33].

Вместе с тем следует подчеркнуть, что данные процессы сопровождаются развитием другой, прямо противоположной тенденции. Глобальная экономика и растущая взаимозависимость между экономическими системами усиливают стремление к универсальности образовательных систем [6: 11]. В целом на сегодняшний день довольно спорным является вопрос о том, насколько при этом образование „остается в выигрыше”, преодолевая „униформенность” национально-государственного суверенитета. Одни исследователи не без оснований считают, что подобное размывание границ приводит к неоднозначной практике *унификации*, диктующей формат изменения национальных образовательных систем в соответствии с внешними доминирующими моделями. Другие же, напротив, полагают, что подобное проникновение и утверждение универсальных концептов и компонентов в сфере образования следует рассматривать как возможность дополнительного развития и взаимного обогащения национальных образовательных систем. Но вне зависимости от оценки самой ситуации одно остается несомненным: налицо все шире развертывающийся процесс *транснационализации* образования.

Транснационализация систем образования имеет множество проявлений. Одним из них является серьезное *увеличение образовательных миграционных потоков* в связи с появившейся возможностью выбора учебного заведения в разных странах, а также в результате масштабного роста трансграничных перемещений. В качестве других проявлений выступает распространение *образовательного фрайчайзинга*; введение единых международных квалификационных требований, внедрение *общих стандартов* образования и принятие перечня регулируемых профессий с целью обеспечения *конвертируемости* дипломов, сертификатов и других документов об образовании. Наряду с этим транснациональность образования связана с формированием и институционализацией *мировых провайдеров образовательных продуктов и услуг*, характер организации и деятельности которых во многом воспроизводит принципы функционирования транснациональных корпораций. Подобные образовательные мегаструктуры в виде транснациональных ассоциаций, консорциумов, мировых университетов на практике превращаются в мощных генераторов глобального, постоянно воспроизводя самих себя посредством множасьихся международных контактов, связей, сетей, усиливающих научную и образовательную кооперацию.

Одним из наиболее влиятельных инструментов транснационализации, который также способствует значительному углублению связей и сотрудничества в сфере образования, является *международная образовательная мобильность*. Этот социокультурный феномен в последнее время приобретает поистине массовый характер, охватывая все большее число стран и участников. При этом масштаб его охвата отнюдь не ограничивается только сферой высшего образования и развитием форм преподавательской и студенческой мобильности. В данный

процесс оказываются вовлечены все уровни и степени образования, все его институциональные подсистемы и структуры. Удобной иллюстрацией этого может послужить международная образовательная программа „Обучение на протяжении всей жизни” (Lifelong Learning Programme), инициированная и финансируемая ЕК, основная цель которой – усиление европейской интеграции в сфере образования. Анализ этих и других проявлений транснационализации образования позволяет согласиться с мнением большинства исследователей о том, что в рамках мирового сообщества происходит постепенное формирование *единого образовательного пространства* как такой глобальной среды, где осуществляется „переформатирование” и тотальная смена кода традиционных образовательных систем.

Обсуждение мировых процессов в экономике и их влияния на образование предполагает выделение и некоторых других важных аспектов. Так, одним из основных вызовов, порождаемых развертыванием глобализации в экономической сфере, является необходимость такого *преструктурирования экономики*, которое ведет не только к увеличению числа наукоемких отраслей и расширению IT-сектора, но и к повышению производительности труда и конкурентоспособности в целом. Это в свою очередь обуславливает резкое сокращение сферы малоквалифицированного труда, а также реформирование и трансформацию образовательной системы, одним из результатов которой оказывается изменение профессионально-квалификационной структуры населения. Именно повышение уровня образования и квалификационных умений, а в более широком плане – поддержание и развитие личностно-профессионального потенциала трудящихся может рассматриваться в качестве одного из ключевых факторов увеличения эффективности и роста производства. Особенно актуальным это является для Болгарии, тем более в контексте ее членства в ЕС. Отсюда – острая и настоятельная потребность в усовершенствовании системы образования и обучения в ответ на изменившиеся экономические реалии. Как правильно в этой связи отмечает Карной: реформа образования должна удовлетворять интересы государства и ожидания общества в соответствии с национальным экономическим ростом [7: 38].

Несомненно, что сегодня образовательно-квалификационные характеристики рабочих мест в информационно-обслуживающей системе хозяйственных отношений ставят новые требования к качеству формирующей человеческий капитал системы [4: 88–89]. С одной стороны, это вызвано повышением технологической базы традиционных отраслей, что определяет модификацию образовательного ценза для субъектов соответствующих трудовых общностей. С другой, развитие новых наукоемких отраслей и высокотехнологизированных производств приводит к значительному усилению спроса со стороны работодателей и трудового рынка на квалифицированный персонал, обладающий нужными специализированными знаниями и высоким уровнем интеллекта.

Все это наряду с упомянутой необходимостью повышения конкурентности экономики обуславливает утверждение широко известного и тиражируемого *принципа приведения в соответствие системы образования и рыночных механизмов* – прежде всего потребностей рынка труда. Следуя этому прагматичному принципу, все больший акцент ставится на практической стороне учебно-образовательного процесса, обновлении и углублении предметного содержания изучаемых дисциплин, развитии новых форм, инновативных методов, подходов и технологий преподавания и обучения (как, например, проблемное обучение, программированное обучение, проектное обучение, обучение через делание и др.).

Вместе с тем интенсификация глобализационных процессов и настоятельная потребность в обеспечении и развитии высокой конкурентоспособности национальных экономик и макрорегиональных геоэкономических структур способствует значительному *усилению конкуренции и на мировом образовательном рынке*. В условиях острой стратегической борьбы за совокупный мировой интеллект именно политика в области образования всё больше и больше становится одним из направлений глобальной конкуренции между отдельными странами, цивилизациями и интеграционными объединениями [1: 175].

Причем стремление к обеспечению соответствующих конкурентных преимуществ тут прослеживается буквально во всем – от конструирования привлекательных институциональных имиджей и влиятельных брендов до внедрения мировых рейтинговых систем, прежде всего в сфере высшего образования. Сам по себе этот процесс является далеко неоднозначным: его негативная сторона связана с углублением дистанции между странами, образующими так называемый „центр” мирового образовательного сообщества и теми, которые формируют его периферию, в то время как позитивная раскрывает себя в возможности ускоренного

модернізації та навіть опережуючого розвитку освітніх систем „периферійних” країн.

І все ж одним із найбільш важливих позитивних наслідків подібних гео-економічних трансформацій виявляється явно прослідковувана тенденція до посилення *масовості* та *відкритості* освіти. У межах міжнародного формату взаємодії національних систем це виражається розвитком здатності швидко транспонувати найкращі світові освітні ідеї та практики. А на внутрішньому рівні передбачає розширення та углублення демократичних основ функціонування освітньої системи шляхом забезпечення рівного доступу до освіти та отримання якісних освітніх послуг для всіх категорій громадян.

Висновком, оцінюючи глобальні тенденції в сучасному світі та їх вплив на освітню сферу, хотілося б додати наступне: по всій ймовірності і в майбутньому транснаціональна мережева зв'язаність, інформатизація та мобільність будуть визначати розвиток економіки та бізнес-середовища, так і розвитку освіти, а знання та інформація в більшій мірі посилять своє значення як основного індивідуального та суспільного ресурсу. Це в свою чергу передбачає необхідність подальшого осмислення шляхів трансформації та модернізації освіти як з урахуванням глобальних економічних та соціокультурних змін, так і виходячи з цілей, імманентно притаманних самій освіті.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. Л. Российское образование в глобальной перспективе / А. Л. Андреев // Россия реформирующаяся: Ежегодник-2011. – Вып. 10. – М. ; СПб. : Институт социологии РАН, Нестор-История, 2011. – С. 164–201.
2. Горшков М. К. Непрерывное образование в контексте модернизации / М. К. Горшков, Г. А. Ключарев. – М. : ИС РАН, ФГНУ ЦСИ, 2011. – 232 с.
3. Земляная Т. Б. Россия в мировом образовательном пространстве: информационно-аналитический материал / Т. Б. Земляная, О. Н. Павлычева. – М. : ИНИПИ РАО, 2011. – 141 с.
4. Илиев Цв. Висше образование в България и икономическите детерминанти на XXI век / Цв. Илиев. – С. : Диалог, 2009. – № 2. – с. 85–94.
5. Олброу М. Глобалната епоха / М. Олброу. – С. : Обсидан, 2001. – 366 с.
6. Танев Г. Синергетика и образование / Г. Танев, Хр. Макаков. – Стара Загора: СД Контраст, 2007. – 134 с.
7. Carnoy M. Globalization and educational reform: what planners need to know / M. Carnoy. – Paris : UNESCO International Institute for Education Planning, 1999. – 96 p.
8. Jarvis P. Globalization, the Learning Society and Comparative Education / P. Jarvis // Comparative Education. – 2000. – Vol.36. – No.3. – P. 343–355.
9. Val Colic-Peister „Ethnic” and „Cosmopolitan” Transnationalism: Two cohorts of Croatian immigrants in Australia // Migracijske i etnicke teme – Zagreb, 2006. – No. 3. – P. 211–230.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

**Лавренцова Елена Витальевна** – кандидат философских наук, доцент кафедры педагогических и социальных наук Педагогического факультета Тракийского университета.

**Владислав ФАДЕЄВ**  
(Євпаторія, Україна)

## ЗАГАЛЬНОСВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ГРОМАДСЬКО-ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМИ РЕСУРСАМИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*Стаття присвячена аналізу загальноосвітніх тенденцій громадсько-державного управління освітніми ресурсами вищих навчальних закладів. Досліджені особливості управління освітніми ресурсами вищої освіти Франції, Великобританії, Австралії, Канади, Німеччини, Нідерландів, Польщі, Фінляндії.*

*Ключові слова: система, тенденції, управління, освітні ресурси, вищі навчальні заклади.*

*The article deals with the global trends of public governance of educational resources in higher education. The features of managing educational resources of higher education of France, Britain, Australia, Canada, Germany, the Netherlands, Poland, Finland are analyzed.*

*Keywords: system, trends, management, educational resources, institutions of higher education.*

**Постановка проблеми.** Розвиток і функціонування освіти як відкритої, динамічної соціально-педагогічної системи потребує створення ефективної системи управління, яка має

досить складний і розгалужений характер. Це вимагає розгляду певних методологічних засад створення системи управління системою вищої освіти, в тому числі освітніми ресурсами вищих навчальних закладів України. У процесі організації цього процесу особливої уваги набуває розгляд питань громадсько-державного управління освітніми ресурсами вищої школи України.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Методологічні засади розвитку науки, і педагогічної науки зокрема, відображені в значній кількості робіт. Це наукові праці В. Буряка, О. Глузмана, С. Гончаренка, М. Данилова, В. Кременя, В. Нікіфорова, Ю. Сурміна, М. Фіцули, Е. Юдіна та ін. Особливості участі громадськості у державному управлінні вищою освітою відображені в роботах вітчизняних та зарубіжних авторів В. Андрущенко, В. Астахова, Г. Балл, О. Глузман, І. Зязюн, В. Кізіма, С. Клепко, Г. Клімова, К. Корсак, В. Кремень, М. Култаєва, В. Кушерець, Н. Лавриченко, В. Луговий, В. Лутай, Є. Мануйлов, В. Огнев'юк, М. Романенко, С. Сірополко, В. Скотний, В. Сухіна та інші.

Недослідженими залишаються особливості загальноосвітніх тенденцій громадсько-державного управління освітніми ресурсами вищих навчальних закладів.

**Мета статті** – проаналізувати загальноосвітні тенденції громадсько-державного управління освітніми ресурсами вищих навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу.** Участь громадян у здійсненні контролю над діяльністю органів виконавчої влади – це одна із форм реалізації конституційних прав громадян. Громадяни України не тільки мають конституційне право на участь в управлінні справами держави відповідно до ст. 38 Конституції України, а й виявляють велику зацікавленість у реалізації цього права [1]

Обов'язкової участі громадськості в подоланні корупції вимагає міжнародна Конвенція ООН [3], яка ратифікована Україною 7 квітня 2011 року [2].

Для модернізації системи управління освітніми ресурсами вищих навчальних закладів України, проаналізуємо закордонний досвід.

**Франція.** *Національна Рада з навчальних програм* – покликана розробляти і приймати рішення, що дозволяють підтримувати зв'язок між різними рівнями освіти, перш за все між середньою і вищою освітою. Вищі навчальні заклади, навчають студентів „за замовленням” *торгово-промислових палат* (з 2012 р.). Запропонована система *індивідуалізації змісту освіти, створення бі і плюридисциплінарних дипломів*. Зміст університетської освіти також зазнає змін. Якщо раніше регламентацією (постановами міністра освіти) визначався на державному рівні перелік дисциплін та кількість годин для кожної спеціальності (диплома), то тепер університети вповноважені створювати власні (місцеві) дипломи, не потребуючи на це згоди держави. На цей процес сильно впливають *місцеві підприємства*, які є спонсорами університетів. університети можуть видавати державні чи університетські дипломи громадянам, які отримали знання, уміння і навички не під час навчання в університетах, а в ході своєї професійної діяльності. Створений національний перелік професійних сертифікацій. Поступово дипломи ставатимуть більш доступними через зарахування знань, отриманих під час професійної діяльності (це так звані набутки професійного досвіду), через нетрадиційні та неофіційні види освіти [6].

**Великобританія.** Основною структурою, яка регулює і координує діяльність зі створення професійних стандартів у країні, є Рада з національних професійних стандартів (The National occupational standards board), яка був створена у 2003 р. Членами ради є представники *організацій-посередників* Агентства з кваліфікаціями і освітнім програмам (QCA), Шотландського кваліфікаційного агентства (Scottish Qualifications Authority (SQA)), Агентство Уельсу з кваліфікацій, освітніх програм і оцінюванню (Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales (ACCAC)), ради з навчальних програм, іспитів та оцінювання Північної Ірландії (Council for the Curriculum, Examinations and Assessment (CCEA) for Northern Ireland), Агентства з розвитку галузевих кваліфікацій (Sector Skills Development Agency (SSDA)) і *шість представників роботодавців*. Очолює Раду один з представників роботодавців. Для проведення повсякденної роботи (поточної) по керівництву процесом розробки професійних стандартів Рада створює Координаційну групу, до складу якої входять представники всіх чотирьох національних агентств, що регулюють (відповідають за розвиток) питання кваліфікацій [12].

**Австралія.** Ради з галузевих кваліфікацій (Industry Skills Council) беруть участь у формуванні *Рамки національної професійної підготовки* (National Training Framework), основу якої складають три ключових елементи, покликаних забезпечити високу якість і порівнюваність, сумісність і прозорість професійної освіти і підготовки на всій території країни при збереженні самобутності, індивідуальності та самостійності регіонів в питаннях освіти:

1. Австралійська рамка кваліфікацій (Australian Qualifications Framework – AQF) описує всі національно визнані кваліфікації, починаючи з рівня, який визначається атестатом про повну середню освіту (Senior Secondary Certificate of Education) і закінчуючи ступенем доктора філософії (PhD), і об'єднує їх в єдину систему;

2. Австралійська рамка якості навчання (Australian Quality Training Framework – AQTF) – набір національно узгоджених принципів, підходів, механізмів та стандартів якості навчання та оцінювання (атестації), що здійснюються (проводяться) освітніми установами (навчальними організаціями);

3. Професійні стандарти – Training Packages – набір національно схвалених (прийнятих, узгоджених) стандартів та кваліфікацій, що дозволяють визначити і атестувати (оцінити) кваліфікацію працівника (людини). Training Packages описують професійні навички та знання, необхідні для ефективної роботи, але вони не регламентують процес і зміст (навчальний план, програма) навчання. Розробка стратегії навчання здійснюється викладачем і учнем та залежить від конкретних умов і обставин, а також здібностей і потреб учня [9].

**Канада.** Відмінна риса канадської системи управління вищою освітою – відсутність єдиного федерального органу, що регулює діяльність вищих навчальних закладів, і, відповідно, інтегрованої системи вищої освіти. Галузеві ради організують та здійснюють всю основну роботу, пов'язану зі створенням професійних стандартів. Вони забезпечують створення спеціальних комітетів з розробки стандартів, в рамках яких відбувається взаємодія представників роботодавців і працівників. В даний час в країні діє близько тридцяти галузевих рад, об'єднаних в Альянс (The Alliance of Sector Councils – TASC) [10].

**Німеччина.** Існує змішана урядова комісія з питань планування в галузі освіти (з 1970 р.) У її склад входять представники адміністрацій усіх федеральних земель Німеччини, члени федерального уряду, члени Наукової ради (планування у сфері освіти), *головних об'єднань спілок підприємців* і федерального Комітету з фахової освіти. Комісія розробляє довгострокові плани розвитку системи освіти, погоджує середньострокові плани її розвитку. Велика увага в роботі комісії приділяється вивченню взаємозв'язку між функціонуванням системи вищої освіти і демографічною ситуацією, а також структурою зайнятості. Рішення цього урядового органу носять рекомендаційний характер і враховуються при підготовці відповідних законодавчих актів. Для забезпечення стандартів нових навчальних курсів в Німеччині створюється міжінституційна система забезпечення якості, яка доповнює вузівські системи управління якістю освіти. У рамках цієї системи Конференція міністрів освіти і культури і Конференція ректорів університетів затвердили акредитаційну систему, що об'єднує Центральну акредитаційну міжземельну раду і різні агентства для незалежної оцінки змісту нових навчальних курсів [7].

**США.** Роботу виконавчих органів управління вищою освітою на рівні штатів організують, як правило, Ради з вищої освіти. Зразковий склад Ради – 15-25 чоловік, частина з яких призначається губернатором, частина – верхньою та нижньою палатами законодавчого органу штату, частина є представниками Ради керуючих коледжів, державних університетів, Ради з загальної освіти і представниками студентів. Рада перевіряє і затверджує всі навчальні програми і окремі курси, запропоновані округами вузів. У перервах між зборами поточною діяльністю Ради керує виконавчий директор, який призначається Радою.

Кожен університет має свою систему оцінки знань і свій диплом. Університет безпосередньо спілкується з роботодавцями, які замовляють фахівців і надають фінансування.

Освітні стандарти виявляються, насамперед, у високій індивідуалізації навчальних планів і програм та у фінансуванні вузів, яке здійснюється не тільки і не стільки державою, скільки за рахунок спеціальних освітніх податків з населення.

Акредитація вузів здійснюється *незалежними агентствами* (всього 6), причому стандарти, за якими оцінюється освітня установа або програма, розробляються акредитаційними агентствами самостійно. Існує спеціальний список акредитованих навчальних закладів або програм [7].

**Польща.** Існують Головна Рада Вищої Освіти, Конференція Ректорів Академічних Закладів Польщі та Конференція Ректорів Професійних Закладів Польщі. Польський закон про вищу освіту 2011р. містить наступні позиції: *Наглядові ради університетів* мають проводити моніторинг кар'єри випускника. Одночасно закон дозволяє вузам, які готують фахівців прикладних наук і зосереджують увагу на практичному профілі, залучати до створення програм представників бізнес-сектору, громадських організацій [5].

**Фінляндія.** Новий закон про вищу освіту в Фінляндії (на 15 сторінках) прийнятий у 2010, законодавчо затвердив положення про *наглядові ради університетів*, в яких представники університетів мають лише дорадчий голос, а решта – *це представники бізнесу, громадських організацій і невелика кількість представників влади*. Наглядова рада визначає стратегічні плани університету. Якщо бізнес дає інвестиції у вищу освіту, то він має право отримувати підготовлених фахівців. Якщо громадська організація бореться з якоюсь проблемою, то вона повинна знайти шляхи її подолання за допомогою університетської освіти. Також існує *Рада з вищої освіти* при Міністерстві освіти. Вона обирається з представників вузів в кількості 12 чоловік на 8 років і представляє інтереси вузів в урядових органах. Раді підпорядковані кілька підкомітетів з різним професійним напрямом підготовки [5].

**Нідерланди.** Створена система двостороннього утримання галузевих фондів. Загальна відповідальність урядів, підприємств і працівників та організованого промислового секторів. Існує 100 двосторонніх галузевих фондів для навчання та розвитку в сфері будівництва, охорони здоров'я, інженерних спеціальностей, логістики і транспорту та сільського господарства. *Розподіл витрат між підприємствами і урядом* (50/50), від 0,5 до 1,0 відсотка рахунків компаній на заробітну плату / підготовки кадрів, дослідження в області нових навичок, розробка інформації для профорієнтації [8].

ЮНЕСКО запропонувало „audit society” (громадський аудит) в управлінні освітою. Основні вимоги: незалежний статус і самостійна відповідальність за свої дії, і ніякі треті сторони (вузи, міністерства та інші зацікавлені особи) не можуть вплинути на висновки та рекомендації, що містяться у звітах. Агентство повинно демонструвати свою незалежність за допомогою наступних заходів:

- функціональна незалежність від вузів і органів влади гарантується відповідними офіційними документами (статутний документацією або нормативними актами);
- процесуальна незалежність – визначення та дія процедур і методів, номінація і призначення зовнішніх експертів, визначення результатів процесу оцінки навчальних програм здійснюються автономно і незалежно від урядових органів, вузів та політичних партій;
- відповідальність за остаточні результати;
- розробка єдиної міжнародної системи інформації про міжнародні принципи і реальні механізми, що забезпечують визнання кваліфікацій, що надаються та отримуються в рамках різних форм транскордонного освіти – «Спільні принципи щодо забезпечення якості транскордонного освіти» (UNESCO / OECD Guidelines on Quality Provision in Cross Border Higher Education), які ОЕСР розробляє спільно з ЮНЕСКО за активної участі національних агентств і самих університетів (зокрема *Міжнародної асоціації університетів*) [13].

Ці завдання корелюються з Національною стратегією розвитку освіти України на 2012-2021 роки де вказано, що інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, реального забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, можливостей і свободи вибору в освіті, модернізації змісту освіти і організації її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя, розвитку державно-громадської моделі управління [4: 7].

**Висновки.** В умовах приєднання України до європейського освітнього й наукового простору на засадах рівноправного партнерства світовий досвід у сфері управління освітніми ресурсами може бути не лише предметом вивчення, але й запозичення. Аналіз механізмів державного управління в системі вищої освіти розвинутих країн дозволив побачити різноманітність централізованих і децентралізованих видів управління та доводить, що кожен з них по-різному впливає на розвиток системи вищої освіти країни. Найважливішою ознакою високого рівня розвитку та демократизації державного управління є активна участь в управлінні освітою місцевого самоврядування, що має складну структуру виконавчих органів, вирішує змістові та організаційні питання, залучає громадськість.



ЛІТЕРАТУРА

1. Конституція України. Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28.06.1996 р. № 254/96 ВР (із змінами та доповненнями). – К. : Вид-во Право, 1996. – 38 с.
2. Закон України «Про засади запобігання та протидії корупції»: від 07.04.2011 р., № 3906-17/11 // ВВР України. – 2011. – № 40. – С. 404.
3. Конвенція Організації Об'єднаних Націй проти корупції від 31.10.2003 р. // ВВР України. – 2007. – № 49. – С. 20–48.
4. Національна стратегія розвитку освіти України на 2012-2021 роки. – <http://guonkh.gov.ua/content/documents/16/1517/Attaches/4455.pdf>
5. Зубрицька М. Тенденції в нашій освіті викликають тривогу [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://osvita.ua/vnz/high\\_school/26265/](http://osvita.ua/vnz/high_school/26265/)
6. Лащихіна В. Система управління вищою освітою у Франції (друга половина XX – початок XXI століття) / В.Лащихіна. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/gnvp/2010\\_50\\_2/19.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/gnvp/2010_50_2/19.pdf)
7. Луценко В. І. Досвід державного управління системою вищої освіти в розвинутих країнах та його застосування в Україні. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Ardup/2011\\_1/1-4-10.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Ardup/2011_1/1-4-10.pdf)
8. Гальперіна В. О. Питання управління системою вищої освіти: досвід Голландії [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Gileya/2009\\_19/Gileya19/F11.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2009_19/Gileya19/F11.pdf)
9. Australian Qualifications Framework [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.aqf.edu.au/>
10. Alliance of Sector Councils (TASC) Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.councils.org/en/>
11. Brugue Q., Gallego R. A Democratic Public Administration? Developments in public participation and innovations in community governance / Brugue Q., Gallego R. // Public Management Review. – Vol. 5. – Issue 3. – 2003. – P. 432–433.
12. National Occupational Standards [Electronic resource]. – Mode of access: [http://en.wikipedia.org/wiki/National\\_Occupational\\_Standards](http://en.wikipedia.org/wiki/National_Occupational_Standards)
13. OECD Guidelines on Quality Provision in Cross Border Higher Education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.oecd.org/innovation/research/49956210.pdf>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Фадєєв Владислав Іванович – кандидат психологічних наук, доцент, заступник директора з наукової роботи Євпаторійський інститут соціальних наук РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта).

**Валерій ГРИЦЕНКО**  
(Черкаси, Україна)

**ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*У статті окреслені основні тенденції інформатизації освітньої галузі в сучасних умовах. Виявлено основні проблеми, які перешкоджають застосуванню інформаційних технологій у навчальному процесі ВНЗ. Запропоновані нові напрями інформатизації освіти. Уточнено визначення поняття інформатизація освіти.*

*Ключові слова. інформатизація, інформаційні технології, системи інформатизації, концепція інформатизації.*

*The main trends of the educational informatization process in the modern education are indicated in this article. The basic problems that prevent the usage of the information technology in the teaching process are determined. New direction in the informatization of education are proposed. The definition of the concept educational informatization is specified.*

*Keywords: informatization, informational technologies, system of informatization, concept of informatization.*

**Постановка проблеми.** Сучасний світ став інформаційним завдяки повсюдному застосуванню засобів інформаційно-комунікаційних технологій, які досить швидко набули статусу обов'язкових атрибутів професійної діяльності значної частини суспільства. Тенденції розвитку сучасного суспільства, його виразна інформатизація мотивують розширення напрямів використання інформаційних технологій у освітній сфері.

Зміна соціальної діяльності і відповідна зміна освітніх цілей неминує спричинює утворення нового змісту освіти, і нових технологій роботи з навчальною інформацією.

За таких умов освіта повинна розглядатися не лише як середовище отримання необхідних обсягів навчальної інформації, а як середовище для розвитку здібностей самостійного отримання нових загальних і професійних знань й умінь з використанням різноманітних джерел інформації.

Вирішення проблеми інформатизації потребує системного аналізу діяльності навчального закладу, вивчення можливостей формалізації та автоматизації переважної частини завдань щодо організаційного, технічного, методичного, фінансового забезпечення процесів життєзабезпечення ВНЗ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Найбільш ґрунтовні дослідження інформатизації освіти проводили В. Биков, А. Гуржій, М. Жалдак, Ю. Жук, М. Згуровський, Г. Козлакова, А. Кудін, Н. Морзе, І. Прокопенко, С. Раков, О. Співаковський, С. Семеріков, Ю. Триус та ін. Зазначені автори розглядали інформатизацію освіти в контексті суспільних трансформацій, реформ освіти, розроблення теоретично-методичних аспектів застосування інформаційних технологій у освіті, інформаційно-програмного забезпечення дистанційної освіти, управління інформаційними базами даних в освіті, комп'ютеризованої технології обробки інформації, ефективності управління навчальним закладом та освітніми системами, інтенсифікації навчально-виховного процесу, забезпечення якості засвоєння знань учнями і студентами, підвищення дієвості самостійної роботи над навчальним предметом, раціоналізації роботи вчителя, викладача та інших учасників навчально-виховного процесу, тощо [1].

Проте загальні методи і закономірності створення та використання систем і засобів інформатизації вищої освіти з урахуванням необхідних напрямів її реформування, сучасного стану і розвитку галузі інформаційних технологій в Україні на сьогодні досліджені недостатньо.

До того ж нині особливо актуальними є питання використання в навчальному процесі ВНЗ засобів ІКТ які б забезпечували якість, ефективність і мобільність підготовки майбутніх фахівців, а також їх конкурентоспроможність на ринку праці.

**Мета написання статті** – дослідити стан інформатизації вищої освіти в Україні, з'ясувати основні проблеми та визначити основні напрямки щодо їх подолання.

**Виклад основного матеріалу.** Здійснення інформатизації освіти вимагає з'ясування сутності цього процесу і визначення основних напрямів його реалізації.

Існує велика кількість визначень поняття інформатизація освіти, які відображають різні аспекти і складові процесу впровадження в систему освіти інформаційних технологій. Розглянемо серед них кілька на нашу думку найбільш вичерпних трактувань.

Освіта як результат здобування знань, формування і розвитку умінь і навичок значною мірою визначається системою правил щодо пошуку, передачі, накопичення, зберігання, перетворення і відображення інформації. Зважаючи на це, можна стверджувати, що освіта є інформаційним процесом, і тому під *інформатизацією освіти слід розуміти систему заходів, які спрямовані на підвищення якості та ефективності роботи з навчальною інформацією*. В сучасних умовах ці заходи пов'язуються з розширенням застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Головна мета інформатизації освіти полягає у спрощенні та розширенні доступу громадян до отримання або підвищення рівня раніше здобутої освіти, а також у збільшенні повноти та оперативності задоволення їх різноманітних потреб щодо набуття знань і вмінь.

Заслуговує уваги визначення поняття *інформатизації освіти*, як „процесу забезпечення сфери освіти методологією і практикою розробки і оптимального використання сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічної мети навчання, виховання” [4] яке сформулювали дослідники Інституту інформатизації освіти Російської академії освіти.

Узагальнивши визначення, можна сказати, що *інформатизація освіти – це процес створення, впровадження і використання інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення ефективності усіх видів діяльності, що здійснюються в системі освіти*.

Отже, термін *інформатизація вищої освіти* розкриває визначальну роль інформації та сучасних технологій і засобів її обробки на всіх ланках навчального процесу.

**Актуальні проблеми і напрями розвитку процесу інформатизації вищої освіти.** За останні роки в системі вищої освіти України зроблено чимало кроків щодо інформатизації навчальної діяльності у ВНЗ, які створили передумови для якісно нового етапу впровадження в освітнє середовище інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема:

- розроблено і затверджено Концепцію інформатизації сфери освіти;
- переважна більшість ВНЗ оснащені сучасними засобами ІКТ;
- у ВНЗ накопичено значний практичний досвід створення і використання інформаційних технологій навчального призначення різного рівня (автоматизованих систем управління (АСУ), інформаційно-аналітичних систем управління (ІАСУ) діяльністю ВНЗ, інформаційно-логістичних комплексів, тощо);
- зроблено перші кроки у напрямку формування системи сертифікації електронних навчальних ресурсів;
- низкою ВНЗ розвивається електронна освіта;

– досліджуються перспективи використання хмарно-орієнтованих засобів навчання та комунікації, тощо.

Не зважаючи на це, процес інформатизації вищої освіти в Україні виявив низку проблем, серед яких визначальною є відсутність єдиного підходу щодо обґрунтування і формування напрямів застосування ІКТ для удосконалювання системоутворюючих елементів освітньої діяльності у ВНЗ [5].

Зазначені проблеми виявляються через:

– поверхневий аналіз можливостей використання ІКТ у процесі проектування структури державних освітніх стандартів за напрямами і спеціальностями вищої освіти і як наслідок незначна їх частка у наповненні змісту освітніх програм;

– невідповідність вимог державних освітніх стандартів до змісту вищої освіти сучасним проблемам використання ІКТ у професійній діяльності майбутніми фахівцями;

– недостатність і несистемність використання ІКТ під час удосконалювання освітніх програм;

– недостатнє врахування можливостей використання ІКТ у процесі створення чи вдосконалення навчально-методичного забезпечення задля підтримки процесу навчання;

– недостатню кількість, якість і фрагментарну інтегрованість спеціалізованих і загальносистемних програмно-технічних засобів та інформаційних ресурсів, які б підтримували навчальну діяльність у ВНЗ;

– відсутність діючого механізму накопичення, узагальнення і поширення кращих проектів, технологій та методик використання ІКТ в загальнодержавному освітньому просторі;

– нерозвиненість форм застосування ІКТ в управлінні освітою;

– відсутність цільового бюджетного фінансування створення інформаційних освітніх ресурсів та забезпечення їх фахового обслуговування;

– недосконалість нормативно-правового забезпечення використання ІКТ в освіті, зокрема, щодо електронного навчання;

– недостатню розвиненість системи контролю якості електронних засобів навчання й освітніх інформаційних технологій;

– відсутність ефективної системи перепідготовки та періодичного підвищення кваліфікації керівників ВНЗ, науково-педагогічних працівників а також обслуговуючого персоналу щодо використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у їх професійній діяльності.

До ключових завдань інформатизації освіти слід віднести дослідження всіх видів освітньої діяльності та оптимізацію впливу на них задля досягнення поставлених цілей із найменшими затратами ресурсів.

За таких умов постає необхідність наукового обґрунтування і прогнозування процесу інформатизації вищої освіти, детального вивчення та опису потребують також інфраструктура і механізми забезпечення процесу інформатизації ВНЗ.

Важливим важелем у створенні інформаційного суспільства в Україні у цілому і інформатизації освіти, зокрема, повинен стати Закон України "Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки" прийнятий 9 січня 2007 року за № 537-V Верховною Радою України.

Зокрема, у **Законі** основними напрямами розвитку інформаційного суспільства в Україні, визначені:

– надання кожній людині можливості для здобуття знань, умінь і навичок із використанням ІКТ під час навчання та професійної підготовки;

– створення умов для забезпечення комп'ютерної та інформаційної грамотності усіх верств населення, створення системи мотивацій щодо впровадження і використання ІКТ для формування широкого попиту на такі технології в усіх сферах життя суспільства [3].

Зважаючи на зазначене, інформатизація освіти визнана одним із пріоритетних державних завдань, повинна бути невід'ємною її складовою і здійснюватися згідно з єдиними державними нормативами, враховуючи при цьому особливості системи освіти.

Розглянемо основні підходи щодо розв'язування зазначених вище проблем на рівні ВНЗ.

Інформатизація вищої освіти сьогодні є базовою системоутворюючою її компонентою, оскільки саме навколо неї та завдяки їй повинна будуватись і розвиватись вся система роботи ВНЗ. Також інформатизація вищої освіти стане запорукою виконання замовлення інформаційного суспільства щодо підготовки фахівців, які спроможні на сучасному рівні

застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у власній професійній діяльності та у повсякденному житті.

Створення ефективної системи інформатизації освіти потребує дослідження її системи як об'єкту інформатизації. Основною сутністю інформатизації освіти є використання інформаційних технологій у різних видах діяльності, які здійснюються в системі освіти. Тому, досліджуючи систему освіти як об'єкт інформатизації, основну увагу слід зосередити на дослідженні видів освітньої діяльності, а також, виходячи з психолого-педагогічних та інформаційних характеристик, сформулювати критерії щодо їх класифікації.

На нашу думку, до найбільш актуальних напрямів розвитку процесу інформатизації та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у діяльність ВНЗ слід віднести:

- створення концепції інформатизації вищого навчального закладу та комплексної програми щодо її реалізації;
- організаційна підтримка, матеріально-технічне, програмне і кадрове забезпечення цієї програми;
- створення *інформаційно-аналітичної системи управління (ІАСУ) ВНЗ*, яка забезпечуватиме взаємодію усіх його підрозділів;
- підготовка науково-педагогічних працівників ВНЗ до ефективного використання ІКТ у організаційній, навчальній, методичній та науковій діяльності;
- формування інформаційної культури студентів, створення належних умов щодо ефективного використання ними ІКТ у навчальній, науково-дослідній роботі та у майбутній професійній діяльності;
- розробка нових інформаційних технологій навчання, що сприяють його індивідуалізації та інтенсифікації, активізації пізнавальної діяльності;
- створення і розвиток *персональних навчальних середовищ* з використанням соціальних мереж та хмарних сервісів а також забезпечення їх взаємодії з ІАСУ ВНЗ;
- забезпечення наступності і безперервності навчання.

Враховуючи зазначені проблеми і напрями процесу інформатизації у ВНЗ, на основі загальних принципів створення перспективної системи вищої освіти визначимо основні етапи і шляхи впровадження ІКТ у діяльність ВНЗ.

**1. Створення концепції інформатизації ВНЗ.** Створення ефективної інфраструктури системи інформатизації ВНЗ, її матеріально-технічне, програмне, методичне, кадрове забезпечення повинно опиратись на результати ряду попередніх дій, зокрема на розробку і ґрунтовне обговорення концепції цього процесу.

*Концепція інформатизації ВНЗ* – система функцій, за допомогою яких визначається узагальнена очікувана мета інформатизації ВНЗ, що спирається на організаційне, матеріально-технічне, програмне, кадрове забезпечення цього процесу. Концепцію інформатизації можна також трактувати як довгостроковий прогноз розвитку інфраструктури ВНЗ, що використовуватиме в своїй діяльності засоби ІКТ.

Цілком природно, що згодом у процесі реалізації концепції можуть відбуватися зміни в її складових, але на момент її прийняття вона мусить відбивати ідеальні уявлення про мету інформатизації ВНЗ. Концепція повинна містити такі основні розділи [5]:

- актуальність процесу інформатизації та його призначення;
- основні завдання інформатизації;
- цілі й основні напрями діяльності всіх підрозділів ВНЗ;
- фінансове забезпечення процесу створення і функціонування системи інформатизації;
- інфраструктура системи;
- організаційне забезпечення;
- кадрове забезпечення;
- правове забезпечення діяльності;
- матеріально-технічне забезпечення;
- програмне забезпечення;
- методичне забезпечення;
- очікувані кінцеві результати від впровадження системи.

Особливо виражено потрібно підійти до організації обговорення проекту концепції в усіх підрозділах ВНЗ, оскільки від цього в основному залежатиме її успіх. В ідеалі ідея інформатизації має стати основною ідеєю діяльності всього колективу ВНЗ.

**2. Створення інфраструктури інформатизації ВНЗ.** Від якості побудови інфраструктури

системи інформатизації залежить динаміка розвитку вищого навчального закладу, і в решті решт – його майбутнє.

*Інфраструктура інформатизації* – система підрозділів, які забезпечують процес інформатизації ВНЗ і створюються з урахуванням його специфіки [2]. Один із варіантів такої інфраструктури подано на рис. 1 і передбачає наявність та функціонування відповідних підрозділів, зокрема:

- відділу програмного забезпечення;
- відділу технічного забезпечення;
- центру інформаційних технологій;
- центру з розробки та підтримки Web ресурсів;
- центру заочно-дистанційного навчання та тестових технологій;
- центру проектування контенту;
- інформаційно-бібліотечного центру;
- центру мультимедійних технологій.

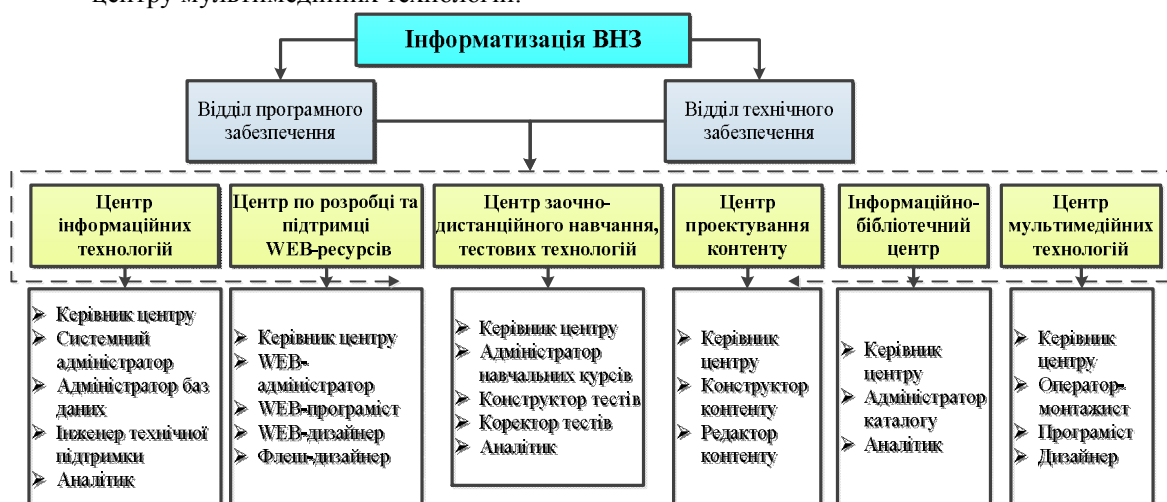


Рис. 1. Інфраструктура системи інформатизації ВНЗ

Для ефективного функціонування схематично поданої інфраструктури системи інформатизації ВНЗ слід ретельно підійти до визначення та затвердження посадових обов'язків кожного зі співробітників, оскільки, у першу чергу від їх чіткої та злагодженої роботи залежатиме успішність і ефективність означеного процесу інформатизації ВНЗ. До того ж слід пам'ятати, що за рахунок вирішення розрізаних завдань на рівні середньої ланки (деканат, бібліотека, кафедра), створюючи локальні бази даних і впроваджуючи окремі освітні технології, не можна досягти поставлених цілей інформатизації ВНЗ. Оскільки інформатизація ВНЗ є системною задачею, що потребує, зокрема, організаційної перебудови управління і охоплює всі компоненти структури вищого навчального закладу.

Отже, головну проблему нинішньої інформатизації ВНЗ вбачаємо у фрагментарному впровадженні та використанні засобів автоматизації управління навчальним процесом. Допомогти вирішенню проблеми, на нашу думку, може комплексний системний підхід до вивчення взаємодії всіх складових освітнього середовища а також проектування і створення на його основі єдиної, модульної, уніфікованої інформаційно-аналітичної системи управління навчанням. В першу чергу дослідження в цьому напрямку слід спрямувати на розробку уніфікованої технології впровадження та модифікації модулів єдиної інформаційно-аналітичної автоматизованої системи.

**Висновки.** Таким чином, аналіз напрямів реформування освіти і можливостей застосування у цьому процесі інформаційних технологій, дає підстави стверджувати, що вирішальним чинником досягнення основних цілей реформування освіти є її інформатизація. Ефективні системи інформатизації освіти можуть створюватись, на основі всебічного аналізу досліджень усіх видів діяльності, які здійснюються в системі освіти, а також з урахуванням сучасного стану і перспектив розвитку галузі інформаційних технологій та новітніх досягнень педагогіки й психології.

Для успішного вирішення проблем інформатизації вищої освіти України варто здійснювати

комплексні дослідження за вище зазначеними напрямками з усебічним залученням до виконання цієї роботи розробників програмного забезпечення для системи освіти, фахівців з вищих навчальних закладів а також наукових установ НАПН України.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гнедко Н. Дослідження комп'ютеризації освіти в Україні [Електронний ресурс] / Н. Гнедко, І Войнович. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Natural/Vtot/2011\\_1/91gne.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Natural/Vtot/2011_1/91gne.pdf).
2. Гриценко В. Г. Шляхи інформатизації університетської освіти / В.Г.Гриценко // Вісник Черкаського університету. Випуск 211. Серія: педагогічні науки.: Збірник. – Черкаси: ЧНУ, 2011. Частина II. – С. 35–39.
3. Закон України "Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки" від 9 січня 2007 року № 537-V. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>.
4. Роберт И. В. Методология информатизация образования [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ito.su/40/plenum/Robert.html?PHPSESSID=pfs18etqpmcevglcva1erl0513>
5. Триус Ю. В.. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики : монографія / Ю. В. Триус. – Черкаси : Брама-Україна, – 2005. – 400 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Гриценко Валерій Григорович** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту інформаційних технологій та засобів навчання НАПН України.

**Наталія ПАСІЧНИК**  
(Кіровоград, Україна)

## МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЯК КОМПЛЕКСНЕ ОЦІНЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

*У статті аналізується моніторинг якості освіти як діагностико-прогностичне комплексне дослідження за різноманітними показниками освітньої діяльності.*

*Ключові слова: моніторинг, якість освіти, моніторингове дослідження, рівні функціонування освіти, показники якості навчальної роботи, критерії, системний підхід.*

*The paper focuses on educational monitoring viewed as diagnostic and prognostic complex investigation of education quality in accordance with various markers of educational activity.*

*Key words: monitoring, quality of education, monitoring investigation, levels of functioning of education, markers of learning process quality, criteria, systemic approach.*

**Постановка проблеми.** Серед соціальних інститутів суспільства освіта займає одну з провідних позицій, адже благо людини, становище культури та духовності в суспільстві, темпи економічного, науково-технічного, політичного й соціального прогресу залежать від якості та рівня освіти. Якість освіти є тим показником, за яким визначається ефективність функціонування системи освіти будь-якої держави на кожному етапі її розвитку. Якість освіти – це сукупність властивостей системи освітньої галузі, що відповідає сучасним вимогам педагогічної теорії та практики й спроможна задовольнити освітні потреби особистості, суспільства, держави.

Якість освіти – складна філософська, соціально-педагогічна, управлінська, економічна наукова категорія. Сучасні вітчизняні та зарубіжні автори переважно розглядають якість освіти одразу в кількох аспектах: соціально-філософському, освітянському, педагогічному (В. Андрущенко, В. Астахова, К. Астахова, Л. Горбунова, М. Згуровський, В. Кремень, М. Култаєва, М. Лукашевич, В. Лутай, І. Надольний, В. Ткаченко, М. Михальченко, С. Ніколаєнко, В. Огнев'юк, І. Предборська, М. Степко та інші), соціально-філософському, філософсько-освітянському, управлінському (О. Величко, В. Вікторов, А. Гофрон, Т. Гусен, Д. Дзвінчук, Б. Жебровський, А. Тайджман), суспільно-економічному, соціокультурному та освітянському (К. Корсак), соціальному та педагогічному (Г. Поберезька), освітянському, філософському, культури тринітаризму (О. Субетто), соціологічному (В. Кушерець, М. Романенко, О. Свідін, Н. Щипачова). Якість освіти як соціальна категорія розглядається як сукупність властивостей освіти, що визначають її здатність задовольняти відповідні потреби особистості, суспільства, держави згідно з призначенням освіти [5: 3].

Для отримання інтегральної оцінки якості освіти необхідно виміряти й оцінити якість усіх її складників – матеріальних, нематеріальних, процесуальних і результативних. Одним з основних способів отримання такої інформації є організація та проведення моніторингових досліджень, головною метою яких є збирання, обробка, зберігання та поширення інформації про освітню систему або її окремі елементи, оцінювання й аналіз її показників на всіх рівнях функціонування,

поширення та доступ до цієї інформації громадськості, різних користувачів освітніх послуг, посилення управлінських дій щодо якісних показників в освіті, прогнозування її розвитку.

**Аналіз наукової літератури свідчить**, що поняття „моніторинг” введено в науковий обіг у 60-х рр. ХХ ст., а одне з перших його нормативних визначень подано в 1977 р. в Міжнародній енциклопедії освіти як технологія постійного спостереження конкретного явища, його оцінки й прогнозування розвитку. Проте моніторингові дослідження проблем освіти як феномен управління освітою, як новий напрям прикладних наук зародився понад сто років тому в США. У листопаді 1900 р. президенти дванадцятьох університетів північного сходу США створили організацію, яку назвали Радою коледжів із вступних іспитів. Завданням цієї організації було адміністрування спільного для її засновників вступного іспиту. На сучасному етапі моніторингові дослідження якості освітньої системи України є надзвичайно актуальними, тому що в процесі моніторингу: здобувається об’єктивна інформація про якість освіти на різних рівнях відповідно до завдань державної політики в галузі освіти; стан системи освіти, прогнозується її розвиток; органи державної влади забезпечуються статистичною та аналітичною інформацією про якість освіти [7].

**Метою статті** є дослідження комплексності та системності моніторингових досліджень на різних рівнях функціонування системи освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Моніторинг якості освіти – це науково обґрунтована, неперервна, діагностико-прогностична комплексна система збору, зберігання, аналізу й розповсюдження інформації про якість освітніх послуг на основі їх відповідності визначеним цілям та отриманим результатам (комплексне відстеження якості за всіма показниками освітньої діяльності). Сутнісними характеристиками моніторингу в освіті є інформаційна система обстеження стану освіти, прийняття управлінських рішень на основі отриманої інформації. Тобто моніторинг базується на чіткій основі, якою виступають відповідність будь-якому стандарту, еталону, закону, або порівняльні дані для двох чи кількох подібних за характеристиками систем, або тимчасові динамічні ряди, що характеризують розвиток об’єкта моніторингу.

Моніторинг якості освіти використовується у двох напрямках: управлінський – для прийняття відповідних управлінських рішень (як система збору, накопичення інформації про стан освіти, обробки показників динаміки її розвитку) та наукового дослідження – для визначення й створення оптимальних умов здійснення освітнього процесу з метою досягнення максимально позитивного результату.

Освітній моніторинг має свою специфіку – він не лише надає інформацію про стан освітньої системи, але запускає механізми поточного регулювання (саморегулювання). Моніторинг має комплексний, системний характер і створює умови для планування – річного, перспективного, стратегічного, дозволяє оцінити ефективність функціонування та розвитку навчального закладу не формально, а за досягнутими показниками.

Система моніторингу якості освіти підпорядкована ієрархічним зв’язкам освітньої системи. Система моніторингу виявляється на різних рівнях функціонування освіти:

- **індивідуальному рівні** – самооцінка учнями й студентами якості своєї загальноосвітньої та професійної підготовки, суспільної, професійної і життєвої компетентності, досвіду оволодіння алгоритмічними й евристичними способами діяльності, навичками критичного мислення тощо;
- **локальному рівні** – оцінювання навчальним закладом учасників навчально-виховного процесу щодо якості освіти, досягнення ними поставленої мети в опануванні вимог державного стандарту відповідного рівня освіти, коригування стратегії розвитку за соціальними, педагогічними, економічними та іншими показниками;
- **муніципальному рівні** – оцінювання місцевими органами управління суб’єктів освітньої діяльності (рівня навчальних досягнень учнів і студентів, кваліфікації та педагогічної майстерності вчителів і викладачів, компетентності керівників навчальних закладів тощо) та порівняння результатів діяльності власної мережі навчальних закладів;
- **регіональному рівні** – оцінювання ефективності функціонування місцевої системи освіти, зокрема підпорядкованих органів управління, забезпечення ними державної освітньої політики в регіоні, вибіркоче вивчення ефективності роботи окремих навчальних закладів й органів управління, вдосконалення мережі навчальних закладів на підставі аналізу одержаних даних [8: 14];
- **державному рівні** (всеукраїнському, національному) – акцентоване й узагальнене

оцінювання якості функціонування національної системи освіти та порівняння її показників з міжнародними індикаторами й системами, аналіз і порівняння стану реалізації державної освітньої політики в різних регіонах України;

- **міжнародному рівні** – оцінювання якості функціонування систем освіти різних країн світу; порівняння показників якості освіти; узагальнення інформації про якість освіти у світі в цілому; визначення тенденцій розвитку освіти [1: 77].

Комплексність моніторингу якості освіти на рівні загальноосвітнього навчального закладу виявляється в дослідженні багатокомпонентної структури якості загальної середньої освіти. Серед найважливіших компонентів структури якості цієї ланки освіти українські науковці виділяють:

- якість навчального процесу як результату педагогічної діяльності;
- якість навчально-методичного забезпечення (освітніх програм, навчальної літератури, підручників і посібників);
- якість професійної підготовки й кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних кадрів;
- якість ресурсного забезпечення та навчального середовища, у якому відбувається освітній процес (правового, фінансового, кадрового, науково-методичного, матеріально-технічного);
- якість особистісних рис і здібностей учнів;
- якість державно-громадського управління системою освіти;
- результативність та розгалуженість інституту зовнішнього оцінювання якості освіти (національної системи моніторингу якості освіти);
- якість проведення, інтерпретації результатів моніторингових досліджень у системі освіти;
- якість та ефективність державного управління освіти [6: 50].

Наведемо схему моніторингового дослідження на рівні обласної (міської) системи управління загальною середньою освітою. Моніторингова модель обласної (міської) системи управління загальною середньою освітою (розроблена О. Байназаровою [8]) складається з чотирьох підсистем, які відображають різні види та сторони діяльності закладів освіти. У кожній з них передбачається комплекс моніторингових досліджень.

**У першій педагогічній підсистемі** проводиться моніторинг різних видів діяльності учнів: аналіз відвідування навчальних занять; рівень навчальних досягнень; тематична атестація; навчальні практики; участь у Всеукраїнських учнівських олімпіадах з базових дисциплін, конкурсах, турнірах; працевлаштування випускників.

**Друга підсистема** – науково-методична – передбачає моніторинг: методичної та експериментальної роботи; кадрового складу вчителів; науково-методичного забезпечення навчального процесу; навчально-методичне забезпечення викладання інваріативних та варіативних курсів; рівня викладання базових дисциплін; виконання навчального плану та навчальних програм.

Моніторинг **третьої** – соціальної підсистеми – включає оцінку діяльності закладів освіти з соціальних питань: охорона здоров'я учнів та вчителів; дотримання в навчальних кабінетах правил техніки безпеки; соціальний та професійний захист вчителів.

У **четвертій**, економічній підсистемі, оцінюється матеріально-технічне забезпечення навчальних закладів [8: 47].

Зазначена система моніторингу якості освіти на обласному (міському) рівні була використана нами під час проектування внутрішкільного моніторингу. Подальша реалізація представленої моделі потребувала розробки технології моніторингових досліджень, що передбачала аналіз діяльності підсистем моделі, обґрунтування критеріїв та показників для оцінки діяльності закладу освіти, діагностику їхньої роботи. У пропонуваній розвідці наведемо основні показники й критерії якості навчальної роботи загальноосвітнього навчального закладу. Під час їхнього визначення ми дотримувалися такого трактування базових понять. Критерій – 1. Мірило оцінювання визнаних параметрів, які описуються певними показниками; 2. Мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації. Критерії якості освіти – норми відповідності рівнів підготовки школярів, діяльності навчального закладу й управління навчальним процесом встановленим вимогам якості освіти [1: 106]. Показники – результати спостереження, які піддаються фіксації. Це кількісний вимір критерію, який відображає вимірювану сторону критерію [1: 109].



На основі опрацювання науково-методичної літератури з предмету дослідження, нами було визначено систему показників і критеріїв якості навчальної роботи загальноосвітнього навчального закладу (Табл. 1).

Таблиця 1.

**Показники і критерії оцінювання якості навчальної роботи загальноосвітнього навчального закладу**

<b>Показники</b>	<b>Критерії оцінювання</b>
Організація профільного навчання у старшій школі	Відсоток учнів 10-11 класів, охоплених профільним навчанням від загальної кількості учнів 10-11 класів
Організація поглибленого вивчення навчальних предметів у загальноосвітньому навчальному закладі	Відсоток учнів, охоплених поглибленим вивченням навчальних предметів, від загальної кількості учнів загальноосвітнього навчального закладу
Якісний показник навчальних досягнень учнів за результатами семестрового оцінювання (СО)	Відсоток учнів, які мають достатній та високий рівень навчальних досягнень за результатами СО: $\frac{K_D + K_V}{K_U} \cdot 100$ , де $K_D$ – кількість учнів, які мають достатній рівень навчальних досягнень за результатами СО; $K_V$ – кількість учнів, які мають високий рівень навчальних досягнень за результатами СО; $K_U$ – загальна кількість учнів.
Якісний показник навчальних досягнень учнів за результатами зрізів знань	Відсоток учнів, які мають достатній та високий рівень навчальних досягнень за результатами зрізів знань
Забезпечення умов самоосвітнього процесу	Бібліотечно-інформаційні ресурси (кількість примірників на 100 учнів).
Комп'ютеризація загальноосвітнього навчального закладу	Кількість сучасних комп'ютерів (не нижче рівня Pentium III) на 1000 учнів:
Забезпеченість учнів підручниками	У відсотках до кількості учнів
Охоплення дітей та учнівської молоді гуртковою роботою загальноосвітнім навчальним закладом	Відсоток учнів, охоплених гуртковою роботою на базі загальноосвітнього навчального закладу, від загальної кількості учнів ЗНЗ
Результативність участі учнів ЗНЗ в обласному та Всеукраїнському етапах олімпіад з базових дисциплін	Відсоток учнів-учасників III–IV турів Всеукраїнських предметних олімпіад, від загальної кількості учнів
Результативність участі учнів у конкурсах-захистах науково-дослідницьких робіт	Відсоток учнів-учасників II–III етапу конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт, від загальної кількості учнів
Вступ до вищих навчальних закладів	Відсоток випускників, що вступили до ВНЗ, від загальної кількості учнів
Освітній рівень педагогічних працівників	Відсоток кількості педагогічних працівників загальноосвітнього навчального закладу з повною вищою освітою (спеціалістів, магістрів) від загальної кількості педагогічних працівників ЗНЗ

Показники	Критерії оцінювання
Якісний склад педагогічних працівників	Відсоток кількості педагогічних працівників загальноосвітнього навчального закладу, які мають вищу категорію, педагогічні звання „учитель-методист”, „старший вчитель”, від загальної кількості педагогічних працівників ЗНЗ
Підвищення кваліфікації педагогічних працівників	Виконання плану згідно з поданою заявкою за останні 5 років
Дослідницька діяльність вчителів	Авторські програми, статті, методичні розробки; використання творчого потенціалу вчителів-науковців у розвитку ЗНЗ та освіти району (кількість матеріалів (в одиницях і друкованих аркушах) на одного вчителя ЗНЗ)
Навчання педагогічних працівників за програмою „Intel® Навчання для майбутнього” та іншими освітніми ІКТ-програмами	Відсоток навчених від загальної кількості педагогічних працівників
Матеріали педагогічних працівників, що пройшли науково-методичну експертизу та рекомендовані до використання	Кількість матеріалів (в одиницях і друкованих аркушах) на одного вчителя ЗНЗ

Таким чином, при визначенні показників і критеріїв якості навчальної роботи загальноосвітнього навчального закладу ми дотримувалися інтегративної моделі [2], якість освіти якої детермінована одночасно результатами навчання, кваліфікацією вчителя, а також умовами, які необхідні для забезпечення якості навчально-виховного процесу.

Розглянемо приклад побудови системи освітнього моніторингу вищого навчального закладу [3]. Комплексний підхід при проведенні моніторингового дослідження дозволяє розглядати діяльність вищого навчального закладу як складну систему взаємодії елементів, що до неї входять. Такий підхід дозволяє представити роботу ВНЗ у повному обсязі, виявити слабкі місця, їх причини та визначити комплекс заходів щодо їх усунення. Проведення освітнього моніторингу передбачає на початку чітке визначення мети проведення моніторингу, змісту, структури, критеріїв якості освіти, а саме – що очікується в результаті дослідження і як це вплине на діяльність ВНЗ. На цьому етапі створюється нормативний еталон (стандарт) діяльності ВНЗ; визначаються критерії, показники, індикатори якості для вимірювання стану. Наступним кроком є розробка технології здійснення моніторингу та його інструментарію, обираються методики вимірювання. Цей етап залежить від завдань моніторингу та обсягу необхідної інформації. Після добору інструментарію визначаються етапи дослідження: складається план проведення моніторингу, визначаються терміни проведення дослідження та відповідальні особи. За планом проводиться збір даних (результати тестів, спостережень за обраними методиками тощо). Потім дані обробляються та аналізуються, на основі інтерпретації отриманих результатів здійснюється рефлексивний аналіз та виробляються рекомендації для подальшого розвитку об'єкта дослідження (програма корекційних заходів). Наступний етап – процес коригування (самокоригування) та контролю (самоконтролю). Коригування передбачає унесення певних змін у процес функціонування ВНЗ на основі розроблених рекомендацій, а контроль – констатування правильного виконання розроблених рекомендацій. Далі відбувається оприлюднення результатів.

**Висновки.** Таким чином, моніторинг якості освіти є комплексним, системним процесом і з позицій дослідження складної системи, якою є система освіти і якість освіти, і з позицій комплексності процедури моніторингового дослідження. Комплексне, системне моніторингове дослідження передбачає оцінювання таких складників: ресурси, що вкладаються в освіту; освітній процес; результати, що продукує освітня система й зворотній зв'язок.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
2. Касьянова О. М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом / О. М. Касьянова. Управлінський супровід моніторингу якості освіти / Т. Б. Волобуєва. – Х. : Основа, 2004. – 96 с.

3. Кретович С. С. Поняття, сутність та характеристика моніторингу розвитку вищого навчального закладу / С. С. Кретович // Вісник ТІМО. – 2001. – № 5–6. – С. 45–49.
4. Моніторинг у ЗНЗ / [упор. М. Голубенко]. – К. : Шкільний світ, 2007. – 128 с.
5. Моніторинг якості освіти: 2010 (інформаційно-аналітичний вісник) / [за ред. В. І. Войтенко]. – Хмельницький : ХОППО, 2010. – 178 с.
6. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: Рекомендації з освітньої політики / [під заг. ред. О. І. Локшиної]. – К. : К.І.С., 2004. – 160 с.
7. Постанова Кабінету Міністрів України „Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти” від 14.12.2011 № 1283 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1283-2011>
8. Приходько В. М. Моніторинг якості освіти і виховної діяльності навчального закладу. Навчально-методичний посібник для вчителя / В. М. Приходько. – Х. : Основа, 2007. – 144 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Пасічник Наталя Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної математики, статистики та економіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Світлана КАРПЛЮК (Житомир, Україна)**

## СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНИХ СИСТЕМ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ У ВИЩИХ ШКОЛАХ

*У статті обґрунтовано історичні етапи розвитку систем управління навчально-виховним процесом. Висвітлено зміст, напрями, специфіку проблеми управління навчально-виховним процесом у вищих школах на різних етапах розвитку науки, урахувавши провідні дослідження науковців. Доведено доцільність врахування історичної спадщини під час створення нових ефективних систем управління навчально-виховним процесом в умовах сучасного вищого навчального закладу.*

*Ключові слова.* інформація, інформаційні технології, автоматизована система управління, навчально-виховний процес вищої школи.

*В статті обґрунтовано історичні етапи розвитку систем управління учебно-воспитательным процессом. Освещены содержание, направления, специфика проблемы управления учебно-воспитательным процессом в высших школах на разных этапах развития науки, учитывая ведущие исследования ученых. Доказана целесообразность учета исторического наследия при создании новых эффективных систем управления учебно-воспитательным процессом в условиях современного вуза.*

*Ключевые слова.* информация, информационные технологии, автоматизированная система управления, учебно-воспитательный процесс высшей школы.

*In the article the historical stages of educational management systems process are defined. The paper deals with content areas, specific problems of managing educational process in higher schools at different stages of the development of science, taking into account the leading scientific researches. The expediency of incorporation heritage while creating new efficient educational management systems process in the modern university is examined.*

*Keywords.* information, information technology, automated management system, the educational process of higher education.

**Постановка проблеми.** Рівень розвитку сучасної науки дає можливість розглянути систему управління навчально-виховним процесом у вищих навчальних закладах як унікальний феномен віддзеркалення етапів розвитку національної системи вищої освіти, а також педагогічної творчої думки й науково-технічного прогресу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У педагогіці та психології на сьогодні накопичено значну кількість досліджень, які пов'язані із застосуванням автоматизованих систем управління навчально-виховним процесом. Педагогічні підходи до комп'ютеризації й інформатизації навчального процесу розглянуто у роботах В. Бикова, Б. Гершунського, М. Жалдака, Ю. Машбиця, І. Підласого, І. Роберт, Г. Селевка, Є. Полат, Н. Талізної та ін. Перспективні напрямки використання соціальних сервісів Інтернет в освіті подано в наукових доробках С. Дауна, В. Кухаренка, Н. Морзе, Дж. Сіменса, Є. Патаракіна, Б. Ярмахова та ін.

Значний внесок у розроблення та дослідження підходів, методів, моделей та засобів автоматизованого управління навчальним процесом зробили вчені, праці яких належать до різних галузей науки, а саме А. І. Берг, В. І. Скуріхін, В. М. Глушков, А. А. Стогній. В дослідженнях Л. П. Оксамитної, Т. І. Коджі, А. І. Башмакова, Н. В. Матвіїшиної, В. О. Дєповського зроблено акценти на розробці систем автоматизації процесів навчання та їх контролю (тестування).

Сучасні проблеми розвитку університетської освіти розглядаються в психолого-педагогічних

джерелах у таких аспектах: тенденції розвитку університетської освіти (О. Глузман, В. Луговий, О. Мещанінов, С. Смирнов, П. Скотт та ін.); питання автоматизованого управління навчальним процесом ВНЗ (М. Зубрицька, С. Квіт, Є. Хриков та ін.); загальні засади управління навчально-виховним процесом у вищих школах (В. Бондар, Р. Кантер, М. Кондаков, Є. Машбиць, Р. Мельор, М. Портнов, Х. Роузен, В. Симонов, К. Татеїсі, Р. Таунсенд, Ю. Триус, П. Хейне, П. Худоминський та ін.).

Аналіз наукових праць учених, які безпосередньо чи опосередковано торкалися окресленої проблеми, свідчить про те, що попри досить активне впровадження головних ідей управлінської діяльності в роботу ВНЗ, немає наукових досліджень, у яких було б визначено хронологічні межі становлення та розвитку автоматизованих систем управління навчальним процесом.

**Мета написання статті** полягає у визначенні основних історичних етапів становлення та розвитку інформаційно-аналітичних систем управління навчально-виховним процесом у вищих школах.

**Виклад основного матеріалу.** Історія розвитку інформаційних-аналітичних систем управління навчально-виховним процесом бере початок з еволюції обчислювальної техніки. Наприкінці XV ст., у щоденнику Л. Вінчі, за його особистим ескізним малюнком, вперше у світі, було винайдено тринадцятирозрядний десятковий підсумовуючий пристрій, який було спроектовано з метою автоматизації деяких обчислень. Вдосконалення цього пристрою тривали до першої половини XVII ст. та закінчилися розробкою, схожого за своїм призначенням та будовою, шестирозрядного десяткового обчислювача, який винайшов В. Шиккард. Ці обидва творіння не були втілені в життя, а залишились на папері й були виявлені лише у наші часи. Першими цифровими обчислювальними пристроями стали "паскаліна" Б. Паскаля та "арифметичний прилад" Г. Лейбніца, які потребували модернізації та вдосконалення. Це призвело до нового відкриття у кінці XVIII ст. Ж. Жакардом, яке полягало у здійсненні першого "програмного" (за допомогою перфокарт) керування ткацьким верстатом. Наступним винаходом, який було створено з метою переходу від ручного до автоматичного виконання обчислень за складеною програмою, був проєкт Аналітичної машини Ч. Беббіджа, розміри якої нас вражають і донині [2].

Наступними кроками у розвитку інформаційно-аналітичних систем були створення релейно-механічного комп'ютера Г. Айкена (1944), цифрової обчислювальної машини з програмним керуванням і використанням двійкової системи К. Цузе (1937), комп'ютера з електронними лампами Д. Атанасов (1937) та машини А. Тьюрінга (1943), яка довела можливість механічної реалізації будь-якого алгоритму, що має розв'язок, але зберігала програми поза межами оперативної пам'яті, оскільки пам'ять її складала лише 20 слів. Саме комп'ютери Д. Атанасова і Г. Цузе, на думку А. Ракітова [4] вважаються технологічними передумовами інформаційного суспільства, а технологічною основою інформаційного суспільства – перший персональний комп'ютер "Еппл" С. Джоббса й С. Возняка. Але, переломною віхою в історії людства стала можливість теоретичного обґрунтування та практичної розробки обчислювальної машини Дж. Мочлі та П. Еккертом (електронний цифровий інтегратор і комп'ютер ЕНІАК, 1946), яка виконувала три тисячі операцій за секунду.

Важливим етапом на шляху до інформатизації суспільства та розвитку інформаційно-аналітичних систем стала інтелектуалізація електронно-обчислювальних машин. У другій половині XX ст. наука про комп'ютери поповнилась основами програмування; теоріями цифрових автоматів, проектування ЕОМ та штучного інтелекту; комп'ютерними технологіями інформаційних процесів управління у різних галузях науки, зокрема і в освіті. Це були перші кроки інформатики – науки про отримання, передачу, збереження й опрацювання інформації. Незважаючи на те, що процес передачі інформації існував ще задовго до появи людини (сама природа у процесі еволюції передавала закодовану інформацію в рослинах і живих організмах), вивчення інформації як наукової категорії почалось відносно нещодавно і тривалий час вважалось прерогативою технічних галузей знань. У період започаткування кібернетики, теорії зв'язку та інформатики науковці вживали етимологічне тлумачили поняття "інформація" як "уявлення, поняття про щось (від лат. *informatio* – пояснення, повідомлення)" [3].

Існує безліч тлумачень терміну "інформація" для різних галузей діяльності і навіть спроби розробити загальне міждисциплінарне визначення. З точки зору системно-кібернетичного підходу поняття "інформація" розглядається в контексті трьох фундаментальних аспектів будь-якої кібернетичної системи:

– інформаційного, що стосується реалізації в системі певної сукупності процесів відображення зовнішнього світу і внутрішнього середовища системи шляхом збору, накопичення та переробки відповідних сигналів;

– управлінського, що враховує процеси функціонування системи, напрямки її руху під впливом отриманої інформації та ступінь досягнення власних цілей;

– організаційного, що характеризує будову та ступінь досконалості самої системи управління в термінах її надійності; живучості; повноти функцій, що реалізуються; досконалості структури та ефективності витрат на здійснення процесів управління в системі [1].

Сучасний етап розвитку цивілізації визначається як перехід від індустріального суспільства до інформаційного. Зростання обсягів накопиченої людством інформації та зміни засобів її передачі та зберігання відбуваються такими стрімкими темпами, що А. Ракітов виділяє в історії цивілізації п'ять інформаційних революцій.

Перша інформаційна революція, пов'язана з появою мови як механізму накопичення та передачі інформації, почалася приблизно 40000 років. Близько 5000 років тому поява писемності відкрила нові перспективи для накопичення знань і була названа другою інформаційною революцією. Дорожнеча носія інформації, неможливість створення його копії, були вирішені через дві з половиною тисячі років, коли сталася третя інформаційна революція, пов'язана з книгодрукуванням, що перетворила інформацію на продукцію масового споживання. Винахід у 90-х роках XIX ст. радіо – засобу передачі інформації на відстань – викликав четверту інформаційну революцію: на початку XX ст. були здійснені перші спроби передачі відеосигналу, з'явилась можливість передавати на відстань живу мову і зображення, миттєво та масово розповсюджувати інформацію.

Нарешті, сьогодні ми є свідками п'ятої інформаційної революції, характеристиками якої є створення надшвидкісних обчислювальних пристроїв; створення, постійне наповнення та розширення гігантських автоматизованих баз даних і знань; створення і швидке зростання трансконтинентальних комунікаційних мереж. Знищені всі перепони на шляху поширення інформації і ліквідовані всі недоліки аналогових носіїв [4].

Величезні обсяги накопиченої інформації обумовили появу нового терміну – "інформаційні технології", які зазнають такого стрімкого розвитку, якого не зазнавала жодна галузь людської діяльності.

У Державних стандартах України термін "інформаційна технологія" визначено як "технологічний процес, предметом перероблення й результатом якого є інформація", а "інтелектуальна інформаційна технологія" – як "прийоми, способи та методи виконання функцій збирання, зберігання, оброблення, передавання та використання знань".

Відповідно до визначення, прийнятого ЮНЕСКО, інформаційна технологія – це "комплекс взаємозалежних, наукових, технологічних, інженерних дисциплін, що вивчають методи ефективної організації праці людей, зайнятих опрацюванням і збереженням інформації; обчислювальну техніку і методи організації і взаємодії з людьми і виробничим устаткуванням, практичні додатки, а також пов'язані з усім цим соціальні, економічні і культурні проблеми".

У 1948 році, водночас із розробкою теорії інформації К. Зенона, відбулася інша важлива подія – Н. Вінер опублікував книгу "Кібернетика, або управління і зв'язок у тварині та машині", яка ознаменувала появу нової науки. Головна ідея кібернетики, за Н. Вінером, полягала в тому, що світ складається з систем, які взаємодіють між собою за допомогою зворотного зв'язку [2]. Важливим відкриттям стала можливість "самонавчання" автоматичних систем управління – накопичення даних про свою попередню діяльність та формування на їх основі знань для підвищення ефективності роботи.

У сучасному суспільстві такий стан речей обумовив появу інформаційних технологій, які сприятимуть швидкій та автоматизованій обробці інформаційних потоків та здійсненню ефективного керування будь-якими бізнес-організаціями, державними установами, зокрема такими як вищі навчальні заклади освіти.

**Висновок.** Дослідження показали, що в історії розвитку цивілізації настала епоха глобальної інформатизації суспільства. Рівень розвитку ЕОМ та впровадження інформаційних технологій поставили перед системою освіти завдання розробки інформаційно-аналітичних систем управління навчально-виховним процесом, здатних модернізувати технологію управління основною частиною діяльності вищого навчального закладу, реалізуючи всі загальні функції менеджменту.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бегун А. В. Інформаційна парадигма безпеки економічної системи / А. В. Бегун // Моделювання та інформаційні системи в економіці : [зб. наук. праць / відп. ред. Галіцин В. К. – К. : КНЕУ. – 2011. – Вип. 78. – с. 182-190.
2. Обчислювальна техніка – інформатика – інформаційні технології. Родовід [Електронний ресурс] : за матер. книг Б. М. Малиновського // Музей "Історія розвитку інформаційних технологій в Україні". – Режим доступу : [http://ukrainiancomputing.org/museum-mar\\_u.html](http://ukrainiancomputing.org/museum-mar_u.html), вільний. – Загол. з екрану. – Дата доступу 12.03.2013.
3. Олійник А. В. Інформаційні системи і технології у фінансових установах / А. В. Олійник, В. М. Шацька. – Навчальний посібник. – Львів : "Новий Світ – 2000", 2006. – 436 с.
4. Ракитов А. И. Наука, технология, культура в контексте глобальных трансформаций и перспективы устойчивого развития России [Электронный ресурс] / Режим доступа: [http://istina.inion.ru/HTML/R\\_RAKIT\\_SB.htm](http://istina.inion.ru/HTML/R_RAKIT_SB.htm), свободный. – Загол. с экрана. – Дата доступа : 15.03.2013.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Карплюк Світлана Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної математики та інформатики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Наталія ДАВКУШ**  
(Євпаторія, АР Крим, Україна)

## ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МОНІТОРИНГУ У ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ

*У статті проаналізована сутність використання моніторингу якості освіти у шкільній практиці. Обґрунтовано функції моніторингу якості освіти в процесі здійснення оцінювання досягнень учнів.*

*Ключові слова: моніторинг, якість освіти, сутність оцінювання, навчальні досягнення учнів.*

*В статті автором проаналізовано суцільність використання моніторингу якості освіти в шкільній практиці. Обґрунтовуються функції моніторингу якості освіти в процесі здійснення оцінювання досягнень учнів.*

*Ключевые слова: мониторинг, качество образования, сущность оценивания, учебные достижения учащихся.*

*In this article the author analyzes the nature of the use of monitoring the quality of education in school practice. It proves the function of monitoring the quality of education in the process of evaluating student achievement.*

*Keywords: monitoring, quality of education, substance evaluation, educational achievement of students.*

**Постановка проблеми.** Сучасні соціально-економічні та політичні зміни стали передумовою реформування національної системи освіти. Основною соціальною вимогою українського суспільства є потреба в якості шкільної освіти.

Ураховуючи інтереси суспільства, Національна доктрина розвитку освіти визначає стратегічні напрями та наголошує на необхідності „підвищення якості освіти, оновленні її змісту та форм організації навчально-виховного процесу”. Водночас держава бере на себе функції забезпечення моніторингу освітнього процесу шляхом регулярного збору інформації, об’єктивного аналізу та прийняття відповідних рішень.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема моніторингу в системі освіти аналізувалася В. Афанасьєвим, І. Афанасьєвою, Є. Гвоздевою, О. Пічугіною, О. Шаталовим у колективній монографії [6], І. Зязюном [3]. Визначення можливостей впровадження моніторингу за якістю освіти знайшли відображення в наукових дослідженнях О. Ляшенко [5].

У психолого-педагогічній літературі в основному висвітлені окремі сторони контролю знань, його функції, методи та форми. Разом з тим, низка важливих питань висвітлених ще недостатньо. Перш за все, належним чином не розкритий процес оцінки знань, його компоненти і зв’язок між ними. Майже немає досліджень, що розглядають цілі та результати навчання, способи їх описання в навчальному процесі, співвідношення між цілями й процедурами контролю, за допомогою яких вони виявляються. Потребують подальшої розробки методи контролю системи знань, способи визначення діагностичної цінності запитань, індивідуальні та колективні форми перевірки.

**Мета написання статті** – проаналізувати в психолого-педагогічній літературі сутність і зміст моніторингу якості освіти у шкільній практиці.

**Виклад основного матеріалу.** Під моніторингом у нашому дослідженні ми розуміємо систему контролюючих і діагностуючих заходів, обумовлених цілепокладанням процесу навчання та передбачаючих в динаміці рівні засвоєння учнями навчального матеріалу та його

коректування. Іншими словами, моніторинг – регулярне відстеження якості засвоєння знань і умінь у навчальному процесі.

У дослідженні В. Полонського [2] вихідним є визнання перевірки й оцінки знань як необхідної частини навчально-виховного процесу; від їх правильної постановки багато в чому залежить його успіх. Автор визначає основні функції перевірки й оцінки знань: навчальна, контролююча та виховна, так як з їх допомогою виявляються знання, які засвоїли учні на кожному етапі навчання, досягнення та недоліки у їх роботі, ефективність роботи вчителя. Від того, як здійснюються перевірка й оцінка знань учнів, багато в чому залежить їх навчальна дисципліна, ставлення до навчання, домашньої, класної та позакласної роботи, формування інтересу до предмета, а також таких найважливіших якостей особистості школяра, як самостійність, ініціатива, працьовитість.

Перевірка й оцінка знань дають необхідну інформацію для організації навчально-виховного процесу та керівництва ним. Від її об'єктивності залежить якість навчання, правильність рішення багатьох дидактичних і виховних завдань. Вказівки автора на суб'єктивність контролю знань ще раз підкреслюють актуальність проблеми педагогічного моніторингу, тому що, на нашу думку, в цьому випадку підвищується об'єктивність оцінки знань [2].

Як показує практика, одна й та ж відповідь учня оцінюється неоднозначно різними вчителями, розбіжність в оцінках досягає двох, навіть трьох балів. Ця картина типова і для гуманітарних, і для природничих дисциплін. Одну й ту ж помилку один викладач вважає грубою, інший – негрубою, третій – недоліком.

Аналізуючи особливості стану проблеми перевірки та оцінювання знань, слід зазначити, що ця проблема багатогранна та розглядалася дослідниками в різних аспектах. У нашій країні опубліковані роботи, що стосуються функцій, методів, принципів перевірки та оцінювання знань, загальних і приватних питань оцінки. Можливо виділити кілька основних напрямів у вивченні цієї проблеми.

1. Велику групу становлять роботи, в яких досліджені функції перевірки та оцінювання знань у навчальному процесі, вимоги до формування знань, умінь, навичок, методів контролю учнів, види обліку знань у традиційній системі навчання (М. Зарецький, І. Кулібаба, І. Лернер, Є. Перовський, С. Руновський, М. Скаткін). У цих роботах відображено контролюючі, навчальні та виховні функції перевірки та оцінювання знань, розкрита методика проведення письмового, усного, графічного й практичного контролю знань, індивідуального, фронтального, тематичного та підсумкового опитування. Сформульовані вимоги до якості знань школярів, до оцінювання їх усних і письмових відповідей.

Аналіз традиційних методів перевірки й оцінювання знань показав, що при контролі знань не встановлюється єдиних, загальноприйнятих й однаково зрозумілих цілей, які треба досягти в процесі навчання. Цілі навчання формулюються дуже широко та допускають різне трактування з боку вчителів: дати міцні знання з основ наук, розвинути логічне мислення, пізнавальну активність учнів; світогляд та ін. Тому незрозуміло, які завдання, питання, вправи повинні виконати школярі, щоб показати наявність цих характеристик.

Інший фактор, що впливає на обґрунтованість оцінки, – наявність різних об'єктів контролю. Для одних вчителів об'єкт оцінки – фактичний матеріал, який засвоїли школярі, для інших – здатність застосовувати знання на практиці, для третіх – здатність переносити знання на розв'язання нових завдань та ін. Відповідно оцінюються різні сторони відповіді та розробляється власна система перевірочних завдань.

Суб'єктивність оцінювання знань пов'язана в певній мірі з недостатньою розробленістю методів контролю системи знань. Частіше за все оцінювання теми, курсу або його частин відбувається шляхом перевірки окремих, другорядних елементів, засвоєння яких може не відображати оволодіння всією системою сформованих знань, умінь, навичок. Якість і послідовність питань визначаються кожним учителем інтуїтивно. Незрозуміло, скільки потрібно задати питань для перевірки всієї теми, як порівняти завдання з їх діагностичною цінністю.

Кожен із застосованих методів і форм перевірки має свої переваги та недоліки, свої обмеження. При усній перевірці якість відповіді неможливо передбачити, і тому утруднюється оцінювання виявлених знань учня. Учитель повинен швидко реагувати на відповідь, задавати, якщо це треба, додаткові питання, вимагати повної, розгорнутої відповіді на основне питання, здійснювати безпосередній контакт з учнем під час перевірки. Зробити все це в процесі уроку дуже складно, тому це відображається на об'єктивності оцінювання знань при усному

опитуванні. Письмова перевірка, хоча й більш об'єктивна, ніж усна, також має свої складності. Учитель позбавлений можливості безпосередньо стежити за відповіддю учня. Письмова мова регулюється особливою системою правил, що істотно позначається на якості відповідей. Сам процес вираження думки в письмовій формі вимагає від учня не тільки знання матеріалу, але й інших умінь, якими він може не володіти, що також відображається на оцінюванні відповіді.

Крім того, до недоліків існуючої практики перевірки та оцінювання знань слід віднести стихійність, нераціональне використання методів і форм, відсутність дидактичної цілеспрямованості, ігнорування вчителем характерних особливостей матеріалу предмета та умов роботи в класі, відсутність систематичності в її проведенні.

2. Інший напрям у дослідженні цієї проблеми пов'язано з вивченням виховних функцій оцінювання, з аналізом психологічних умов впливу оцінювання вчителя на учня, з вивченням впливу оцінювання на формування самооцінки учнів, на інтерес і ставлення школярів до предмета (Б. Ананьєв, Л. Божович, А. Липкіна, Л. Рибак). У цих дослідженнях розкрито умови, при яких оцінювання вчителя чинить свій найбільший і найменший виховний ефект, шляхи формування адекватної самооцінки в учнів з різною успішністю. Дослідники встановили, що оцінювання вчителя призводить до сприятливого виховного ефекту тільки тоді, коли учень внутрішньо згоден з нею.

В останні два десятиліття у зв'язку з розвитком програмованого навчання та широким впровадженням у навчальний процес технічних засобів навчання з'явилися нові аспекти у вивченні проблеми. У програмованому навчанні оцінювання виступає необхідним компонентом управління та несе інформацію для корекції навчального процесу. Це підвищує вимоги до точності та надійності контролю, обґрунтованості його критеріїв. У зв'язку з цим розглядаються якісні та кількісні аспекти оцінювання, інформаційно-статистичні методи вимірювання, надійність і ефективність різних видів перевірок завдань, способи перевірки за допомогою технічних засобів (С. Архангельський, В. Беспалько, Т. Ільїна, А. Молібог, Н. Розенберг, Н. Талізїна, Н. Шахмаєв). Дослідниками цих проблем сформульовані вимоги до якості необхідних знань, критеріїв і норм оцінювання, виявлені переваги та недоліки різних видів питань, розроблено методики контролю знань. Таким чином, перевірка та оцінювання знань школярів залежать від багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів.

У дослідженнях В. М. Полонського [2] значні результати отримані з процесу оцінювання знань, його складовим частинам і характеристикам (цілі навчання, які попередньо планує вчитель, запитання та завдання, за допомогою яких перевіряється досягнення поставлених цілей, способи вираження результатів оцінювання). Такий підхід дозволяє найкраще зрозуміти специфіку процесу оцінювання, підходити до нього як до складної системи, елементи якої генетично пов'язані та не можуть розглядатися незалежно один від одного. Не можна перевіряти знання учнів, якщо немає ясності, які якості знань повинні бути сформовані в результаті навчання. Не можна складати контрольні завдання, якщо невідомі способи оцінювання відповідей на питання. Кожен елемент оцінювання може бути правильно зрозумілий і витлумачений лише з урахуванням його місця та впливу в загальній системі. Для контролю системи знань необхідно використовувати імовірнісний і синтезований методи, що дозволяють перевіряти знання учнів оптимальним числом запитань, більш об'єктивно ставити відмітки.

У періодичній пресі, особливо в кінці 70-х – початку 80-х років, неодноразово відбувалися дискусії про сучасну бальну систему оцінювання. Розглядаючи педагогічний моніторинг як постійне відстеження якості засвоєння знань і умінь у навчальному процесі, ми припускаємо, що в цьому випадку в якості оцінювання може бути не тільки суб'єктивно визначений педагогом бал.

З цих позицій ми зробили спробу проаналізувати наявні в педагогічній науці дослідження процесу оцінювання знань. Це допоможе нам більш чітко усвідомити проблему педагогічного моніторингу.

Оцінювання знань – систематичний процес, який полягає у визначенні ступеня відповідності наявних знань, умінь, навичок, попередньо спланованим. Як випливає з визначення, перша необхідна умова оцінювання – планування освітніх цілей, тому що без цього не можна судити про досягнуті результати. Інша умова – встановлення фактичного рівня знань і зіставлення його з заданим. Виходячи з цього, процес оцінювання знань включає в себе такі компоненти: визначення цілей навчання; вибір контрольних завдань; відмітку чи інший спосіб вираження результатів перевірки [8].

Всі компоненти оцінювання взаємопов'язані. В залежності від поставлених цілей по-різному будується програма контролю, добираються типи питань і завдань.



У дослідженнях багатьох авторів вихідним пунктом для оцінювання знань є визначення цілей навчання, кінцевих і проміжних результатів, яких повинні досягти учні у своєму розвитку. Цілі навчання дозволяють уточнити результати, заплановані в процесі навчання, показати специфічні зміни в поведінці учнів, їхніх знаннях, уміннях, навичках, висловити соціальне замовлення в педагогічних термінах. Такий підхід обґрунтований у працях відомих радянських дидактів М. Зарецького, І. Лернера, І. Огоронікова, Є. Перовського, М. Скаткіна. Як вважають ці автори, будь-який об'єкт дійсності може бути описаний визначеною сукупністю знань про нього [4].

Ці знання відображають безпосередні факти, зв'язки між об'єктами, закони, теорії або включають методологічні чи оцінні знання. В залежності від цілей навчання та віку учнів одні й ті ж знання можуть вивчатися з різною повнотою, глибиною, узагальненістю, усвідомленістю. Ці якості знань можуть служити цілями навчання. Учитель, аналізуючи завдання уроку, специфіку предмету, конкретну тему, ставить визначену мету, формує ті чи інші якості знань. В одних випадках учневі необхідно одержати повні та глибокі знання про предмет, явище, в іншому – планується лише знайомство учнів з фактами. Повнота знань визначається кількістю знань про досліджуваний об'єкт; глибина – сукупністю усвідомлених знань про об'єкт. Повнота та глибина знань пов'язані, але не тотожні якості. Повнота допускає ізольованість знань одного від одного; глибина ж, навпаки, припускає наявність усвідомлених істотних зв'язків, різною мірою опосередкованих.

Виділяються й інші якості знань. Оперативність визначається числом ситуацій або способів, у яких учень може застосувати те чи інше знання; гнучкість – швидкістю знаходження варіативних способів застосування знань при зміні ситуації. Ця якість передбачає вміння обрати потрібний в даний момент спосіб діяльності з відомих.

Виділені якості знань взаємозумовлені, кожне містить у собі в згорнутому вигляді інші якості. При цьому одні знання відображають зміст навчання й не залежать від суб'єкта, а інші складають характеристику особистості та не можуть розглядатися окремо. До об'єктивних якостей відносяться повнота, глибина, оперативність, конкретність, узагальненість, систематичність, системність, знань; до суб'єктивних – гнучкість, згорнутість, усвідомленість і міцність [7].

Спираючись на вищезазначене, виникла необхідність запропонувати умови ефективного функціонування системи контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів:

- створення системи оволодіння учнями діями контролю й оцінки, самоконтролю та самооцінки;
- оновлення підходів до оцінки навчальних досягнень учнів;
- використання результатів функціонування системи контролю й оцінки для організації диференційованого навчання;
- розроблення концепції створення інструментарію для проведення зовнішньої оцінки рівня навчальних досягнень і моніторингових досліджень з використанням стандартизованих методик та процедур оцінювання, сучасних методів оброблення даних і аналізу результатів;
- створення інструментарію, яких дозволив би оцінити динаміку індивідуальних освітніх досягнень учнів.

**Висновки.** Отже, моніторинг вивчається й використовується в межах різних сфер науково-практичної діяльності, у тому числі педагогічної. Під моніторингом ми розуміємо відповідні механізми контролю й відстеження якості освіти, постійне спостереження за навчально-виховним процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату. Він відрізняється від звичайної оцінки знань тим, що забезпечує вчителя оперативним зворотним зв'язком про рівень засвоєння учнями обов'язкового навчального матеріалу. Формулювання цілей навчання за допомогою системи вимог до якості знань виявляється корисною вчителю в його повсякденній роботі.

У подальшій роботі передбачаємо обґрунтування та розкриття змісту запропонованих умов ефективного функціонування системи контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Дзвінчук Д. І. Ринок праці та вища освіта у суспільстві знань / Д. І. Дзвінчук // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – 2008. – № 4 (додаток 1: Безперервна освіта в Україні: реалії та перспективи). – С. 24–29.

2. Зайчук В. О. Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики / В. О. Зайчук // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2 (55). – С. 18–26.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічного моніторингу / І. А. Зязюн // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – Т. 4: Педагогіка і психологія вищої школи. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 153–167.
4. Кремень В. Г. Якісна освіта в контексті загально-цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2 (55). – С. 5–17.
5. Ляшенко О. І. Організаційно-методичні засади моніторингу якості освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2 (55). – С. 34–42.
6. Мониторинг и диагностика качества образования : монография / [А. А. Шаталов, В. В. Афанасьев, И. В. Афанасьева, Е. А. Гвоздева, А. М. Пичугина]. – М. : НИИ школьных технологий, 2008. – 322 с.
7. Савченко О. Я. Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти / О. Я. Савченко // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2 (55). – С. 26–33.
8. ЦОМ оприлюднив результати опитування щодо якості шкільної освіти в Україні. За матеріалами: Освіта.ua. Дата публікації: 05.09.2011. – Режим доступу. – [http:// osvita. uz/ school/ news/22380](http://osvita.uz/school/news/22380)

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Давкуш Наталія Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент без звання кафедри методик початкової та дошкільної освіти Євпаторійського інституту соціальних наук Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

### **Маріанна ШВАРДАК (Мукачєво, Україна)**

## **ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

*У статті з'ясовані роль і завдання інноваційних процесів у сучасній освіті, виявлено існування комплексу проблем та протиріч, які виникають при впровадженні педагогічних інновацій у практику початкової школи.*

*Ключові слова: інновація, інноваційні процеси, педагогічна інноватика, інноваційні педагогічні технології, педагог-новатор, проблеми, сучасна освіта, початкова школа.*

*In the article the role and tasks of the innovative processes in modern education are revealed, the existence of a complex of the problems and contradictions that arise while implementing pedagogical innovations in the widespread practice of primary school are highlighted.*

*Key words: innovation, innovative processes, pedagogical innovation, innovative pedagogical technologies, teacher-innovator, the problems of the modern education, primary school.*

**Постановка проблеми.** У середині минулого століття в країнах зарубіжжя „забили тривогу”: учень не готовий до життя в новому суспільстві. Він не здатний сам учитися, не вміє працювати з інформацією, не цінує освіту, не має інтересу до навчання.

Уникнути вищеназваних проблем, на думку сучасних дослідників, посилено педагогічній інноватиці. Її зміст складають досить широкий спектр методик і технологій, а саме: вальдорфська педагогіка, технологія саморозвивального навчання Г. Селевка, ігрові технології, методика М. Монтесорі, проектні технології, розвивальне навчання, технологія рівневої диференціації М. Гузика, технології проблемного навчання, сугестивні технології, школа „діалогу культур”, інтерактивні технології та інші.

За широке впровадження вищеназваних інноваційних педагогічних технологій виступив відомий науковець, перший міністр Міністерства освіти і науки України, І. Зязюн, який зробив висновки про те, що традиційна система навчання є безособистісною, „бездітною”, „безлюдською”. У ній „людина... постає... об'єктом, яким можна керувати за допомогою зовнішніх впливів, загальних стандартів і нормативів [8: 4]”. Не всі погоджуються з цією оцінкою. Однак серед основних недоліків традиційної системи навчання всі називають: авторитарний стиль керівництва; домінування пояснювально-ілюстративного типу навчання й репродуктивної діяльності учнів; перевагу фронтальної роботи, обмеженість діалогічного спілкування; породжені цими факторами невміння й небажання дітей учитися; відсутність у них поцінування освіти, самоосвіти, саморозвитку. Отже, освіта потребує інноваційного підходу до навчання та виховання школярів.

Натомість, А. Адамський не розглядав інновацію як „панацею від усіх освітніх проблем”. Він указував на те, що тільки наївна людина може стверджувати, що інноваційна педагогіка зможе стати універсальною заміною традиційної та розв'язати всі проблеми [1]. Наголошував, що ефективність традиційної системи перевірена віками. Однак учений не заперечував і той факт, що сучасні умови вимагають нових підходів до освіти. Звідси висновок: інноваційні процеси мають

базуватися на традиційних, бути у постійному взаємозв'язку, доповнювати один одного. Тільки в такий спосіб можна подолати назрілу кризу в освіті.

Таким чином, прагнення оптимізувати навчально-виховний процес школи зумовило вдосконалення уже існуючих і появу у вітчизняній освіті нових педагогічних технологій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемам теорії та практики педагогічної інноватики присвятили власні наукові розробки А. Вербицький, М. Кларин, І. Підласий, М. Поташнік та інші. Дослідники проблем педагогічної інноватики (О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський) намагаються співвіднести поняття нового в педагогіці з такими характеристиками як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Інноваційні технології та інноваційна діяльність є предметом дослідження Л. Даниленко, А. Іваницької, С. Калашнікової, О. Пехоти, О. Пометун, К. Селевка, С. Сисоєвої. Проблемам підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників у контексті інноваційної освітньої діяльності присвячені праці О. Козлової, В. Носкова, О. Попової, Л. Ребук, П. Сікорського, В. Сластьоніна та інших науковців. Питання готовності педагогів до здійснення інноваційної діяльності є ключовим у дослідженнях І. Гавриш, І. Дичківської, Н. Клокар, М. Севастюка та інших.

**Мета написання статті** – з'ясувати роль інноваційних процесів та виявити проблеми їх реалізації в сучасній початковій школі.

**Виклад основного матеріалу.** За своїм змістом, формами й методами освіта є змінним феноменом, оскільки гостро реагує на нові цивілізаційні виклики, суспільні реалії, ураховує тенденції, перспективи розвитку людства, національного буття народу. Потреба в людях, готових до життя у динамічному соціумі, налаштованих і здатних творити нове у своїй діяльності, покликала до життя й стимулювала інноваційні освітні процеси, які забезпечують стабільність і розвиток соціуму, здатні прискорити процеси оновлення системи освіти в цілому, поєднуючи створення, освоєння та застосування педагогічних нововведень.

Отже, світова цивілізація, переступивши поріг третього тисячоліття, ставить перед освітніми закладами особливо відповідальні завдання: сформувати молоду людину, спроможну не просто пристосовуватись до складних умов буття, але й творчо, діяльнісно впливати на навколишній світ, розкривати свої потенційні можливості, вільно спілкуватись та самовдосконалюватись. Виконання цих завдань вимагає розробки й упровадження інноваційних педагогічних технологій у навчальний процес.

Ураховуючи особливості інноваційної політики високорозвинених країн світу, їх розуміння розвитку даної науки, в Україні на початку 90-х років ХХ століття взято курс на інноваційний розвиток, який знайшов своє відображення в ряді законодавчих і нормативно-правових документів, таких як: закони України: „Про інноваційну діяльність” [5], „Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності” [7]; у галузі освіти – закони України: „Про освіту” [6], „Про вищу освіту” [4] та інші.

Перехід України в режим інноваційного розвитку суттєво прискорив процеси реформування освіти. У центрі уваги провідних освітянських законів, концепцій, доктрин виступає компетентна, духовна, конкурентоздатна особистість. Інноваційні процеси стають основою нової філософії освіти, що відповідає таким вимогам: урахування особливостей сучасного навчального процесу, його змісту й структури, циклів життєдіяльності учнів, їх здібностей, інтересів і нахилів; спрямування на моделювання освітньо-виховного середовища, його організаційних, методичних і змістових компонентів, зважаючи на типові та індивідуальні відмінності між учнями, форми їх прояву у сфері комунікативних відносин і в пізнавальній діяльності, досвід взаємодії школярів із навколишнім світом; варіативність та особистісно орієнтована спрямованість навчально-виховного процесу, унаслідок чого знання, уміння й навички школярів перетворюються на засіб розвитку їх пізнавальних і особистісних якостей, забезпечують їх здатність бути суб'єктом власного розвитку; забезпечення цілісного психолого-дидактичного проектування навчального процесу в умовах рівневої та профільної диференціації навчання [2: 56].

Однак на шляху реалізації інновацій в освітньому процесі трапляється чимало перешкод. Прагнення педагогів-новаторів щось змінити нерідко „розбиваються” об сутність самої системи: у її основі психологічні процеси, які покликані формувати людину із заданими властивостями. Чого очікує учень від школи? Задоволення пізнавальних інтересів, можливості самоствердження, самореалізації. На що зорієнтований учитель? На обов'язкове виконання навчальної програми, яка визначає не тільки однакові мету, зміст, обсяг, а й навіть темп засвоєння інформації та способи її обробки. У масовій школі вчитель вимушений „гнатися” за програмою не зважаючи на

те, засвоїли учні навчальний матеріал з даної теми, чи ні. До того ж, не враховується і те, що використання тієї чи іншої педагогічної технології на уроці (наприклад, проблемне, інтерактивне навчання, технології формування критичного мислення) вимагає, як правило, більшої затрати часу (як визначили американські дослідники – це приблизно на 20% більше). Через брак часу вчитель вимушений реалізувати репродуктивну, а не партнерську освіту. А вона сьогодні не є конкурентноспроможною на ринку праці.

Таким чином, маємо невідповідність психологічних установок, що неминує породжують конфлікт, який вже набув ознак системності та замкнутого кола.

Для того, щоб системно впроваджувати інноваційні технології в навчально-виховний процес початкової школи педагог повинен бути креативною, гнучкою, готовою до динамічних змін у суспільстві особистістю, бути спроможним застосовувати засвоєні знання й набуті уміння в нестандартних ситуаціях, здатним до саморозвитку. Технологічна грамотність педагога дає йому змогу глибше усвідомити своє істинне покликання, реальніше оцінити потенційні можливості, глянути на педагогічний процес із позицій його кінцевого результату. Як указував американський професор О. Тоффлер: „Технології завтрашнього дня потребують не мільйонів... людей, готових працювати в унісон на нескінченно монотонних роботах, не людей, котрі виконують накази, не зморгнувши оком... а людей, котрі можуть приймати критичні рішення, котрі можуть знаходити свій шлях у новому оточенні, котрі достатньо швидко встановлюють нові стосунки в реальності, що швидко змінюється”.

Зрозуміло, що шлях інноваційного професійного розвитку педагога – це поступове, складне й далеко не завжди лінійне сходження від вчителя-дилетанта, самоучки, до справжнього митця, суб'єкта професійної діяльності. Високий рівень розвитку інноваційної культури необхідний педагогу для реалізації глобальних цілей освітнього процесу: навчання, виховання і, особливо, розвитку молодших школярів. Вона є важливою характеристикою педагогічної культури вчителя, є одним з невід'ємних показників його професіоналізму. Тільки постійна, цілеспрямована робота з підвищення рівня компетенції вчителів – важлива умова інтелектуального життя учнів, необхідна передумова високого наукового рівня викладання [9: 201].

У ході інноваційної діяльності вчителів початкової школи виникають такі проблеми:

- небажання щось змінювати у своєму стилі роботи;
- формальне використання в навчально-виховному процесі інновацій (наприклад, під час проведення відкритого уроку чи заняття);
- педагог-практик не бачить позитивів у використанні інновацій на уроках;
- недостатнє методичне забезпечення щодо практичного використання педагогічних технологій у початковій школі;
- копіювання чужого інноваційного досвіду без адаптації його до даних умов;
- прорахунки при впровадженні педагогічного нововведення в традиційний досвід роботи;
- надмірна перевантаженість педагогів, брак часу.

Аналіз сучасного стану початкової освіти дозволяє говорити про існування цілого комплексу проблем, зумовлених протиріччям між:

- потребою сучасної системи в освітніх інноваційних технологіях і недостатньою розробленістю методів їх впровадження в практику;
- вимогами сучасної освітньої парадигми, спрямованої на підготовку учня, здатного самостійно поповнювати й оновлювати знання, критично й творчо мислити, орієнтацією вчителів на формування в учнів знань і вмінь.

Незважаючи на це, впровадження інноваційних технологій в освітній простір України з кожним роком посилюється й виходить на новий рівень. Освітній процес в Україні має численні перспективи в галузі інноватики, а українські дослідники не припиняють наукових розвідок з цієї галузі з метою піднести якість вітчизняної освіти на найвищий європейський щабель, який відповідав би передовим стандартам навчально-виховних критеріїв освіти.

**Висновки.** Інноваційні освітні технології вже прийшли в наш світ. Тому говорити сьогодні потрібно не про те, треба нам це чи ні, а про те, як краще і якісніше пристосуватися до того, що вже стало досягненням нашої освіти.

Перед кожним із нас є два шляхи: жити минулими здобутками, не звертаючи уваги на кардинальні зміни у світі, прирікаючи своїх учнів (і власних дітей) на життєвий неуспіх, або пробувати щось змінити у своєму ставленні до новітніх освітніх технологій. У контексті нашого дослідження доречно згадати слова відомого науковця І. Підласого: „Можна бездумно тужити за втраченими ідеалами, скаржитись на падіння духовності та вихованості, втрату людяності й

моральності, загалом на життя і зовсім незвичну школу, але хід подій вже не повернути. Погрозувати поїздові, що стрімко віддаляється від перону, дозволено лише дітям” [10: 12].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Адамский А. И. Становление образовательной деятельности [Электронный ресурс] / А. И. Адамский // Доклад на VIII Всеукраинской конференции „Педагогика развития”. – Режим доступа: <http://www.school.edu.ru>; <http://www.cjc.ru>.
2. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті / Л. І. Даниленко. – К. : Шкільний світ, 2007. – 120 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2012. – 352 с.
4. Закон України „Про вищу освіту” / Верховна Рада України; Комітет з питань освіти і науки // Законодавчі акти з питань освіти : офіц. вид. – К. : Парламентське вид-во, 2004. – С. 168–221.
5. Закон України „Про інноваційну діяльність” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=40-15](http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=40-15).
6. Закон України „Про освіту” / Верховна Рада України; Комітет з питань освіти і науки // Законодавчі акти з питань освіти : офіц. вид. – К. : Парламентське вид-во, 2004. – С. 21–52.
7. Закон України „Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні” (№ 433-IV від 16 січня 2003 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=433-15](http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=433-15).
8. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / І. А. Зязюн // Світло. – 1996. – №1. – С.4–9.
9. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики / В. Ф. Паламарчук. – К. : Освіта України, 2005. – Т. 2. – 504 с.
10. Підласий Г. П. Учитель і комп’ютер / Г. П. Підласий. – К. : Т-во „Знання”, 1988. – 48 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Швардак Маріанна Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.

*Алла ВОЗНЯК (Дрогобич, Україна)*

## ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА СУЧАСНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ

*У статті розкрито проблему формування творчої особистості підлітків у виховній роботі загальноосвітніх шкіл. Окреслено основні концептуальні виміри проблеми, обґрунтовано завдання виховної роботи, що спрямовані на творчу самоактуалізацію підлітків, зокрема зроблено наголос на культивуванні їхньої самосвідомості й самооцінки. Проаналізовано форми організації виховної роботи в позаурочний час, плани виховної роботи загальноосвітніх шкіл.*

*Ключові слова: творча особистість, підлітки, виховна робота, позаурочний час, загальноосвітня школа, форми позакласної виховної роботи.*

*В статті розкрито проблему формування творчої особистості підлітків у виховній роботі загальноосвітніх шкіл. Окреслено основні концептуальні виміри проблеми, обґрунтовано завдання виховної роботи, що спрямовані на творчу самоактуалізацію підлітків, зокрема зроблено наголос на культивуванні їхньої самосвідомості й самооцінки. Проаналізовано форми організації виховної роботи в позаурочний час, плани виховної роботи загальноосвітніх шкіл.*

*Ключевые слова: творческая личность, подростки, воспитательная работа, свободное время, общеобразовательная школа, формы внеклассной воспитательной работы.*

*The problem of forming creative personality of teenagers in the educative work of secondary schools is regarded in the article. Basic conceptual dimensions of the problem are outlined, the tasks of the educative work which are directed at the creative self-actualization of teenagers are grounded, an accent is made in particular on the cultivation of their consciousness and self-appraisal. The forms of the educative work organization during out-of-school time, plans of the educative work of secondary schools are analysed.*

*Key words: creative personality, teenagers, educative work, out-of-school time, general school, forms of the educative work out-of-school.*

**Постановка проблеми.** Процес демократизації, що охопив усі сфери життя України в 1991 – 2006 рр., розпочався з розуміння особистості як основної цінності держави. Перед школою ставились завдання щодо пошуку нового змісту освіти, реалізації найновіших виховних концепцій і технологій, формування нової генерації учнів. Утверджувалися принципи гуманізму, демократизму, всебічного розвитку творчих сил особистості у процесі безперервної освіти, впроваджувалися та захищалися кращі здобутки національної культури. Шкільна освіта

орієнтувалась на відновлення і творчий розвиток інноваційного змісту, форм і методів навчання, використання досвіду і традицій народної педагогічної мудрості.

У середині 90-х рр. ХХ ст. розроблялася нова особистісно-орієнтована модель виховання, яка впливала на формування творчої особистості підлітка, передбачала появу нових індивідуальних форм співпраці з ним.

Нове політичне мислення вимагало й переосмислення змісту виховання [1: 7]. На відміну від авторитарної, демократична педагогіка передбачає створення умов для співробітництва одних виховних систем з іншими, проголошує принцип відкритості школи для всього найкращого в позашкільному суспільному житті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми.** Аналіз наукових досліджень з проблеми формування творчої особистості підлітка засвідчує, що ця проблема була і є предметом вивчення вітчизняної і зарубіжної історичної, психологічної, педагогічної та філософської науки. Теоретичні основи національного виховання, зокрема, формування творчої особистості розглядаються у працях О. Артемової, В. Барко, Д. Богоявленської, О. Киричука, Л. Міщик, В. Моляко, Я. Пономарьова, С. Сисоевої, Т. Суценко, М. Холодної та ін. Методологічні аспекти розвитку особистості, механізми її самоідентифікації та самореалізації висвітлено у публікаціях М. Савчина, Н. Скотної, В. Скотного. На індивідуально-диференційованому та особистісно орієнтованому підходах у вихованні акцентують увагу І. Бех, Ю. Красовицький, В. Рибалка, М. Якиманська та ін.

**Виклад основного матеріалу.** У багатьох школах України на початку 90-х років ХХ ст. здійснювалися перші спроби впровадження у позакласну виховну роботу інтерактивних методів, форм, засобів, які формували творчість. Показовим є поступова зміна форм роботи з творчими підлітками. Якщо у середині 50 – 70 рр. ХХ ст. пріоритетною була діяльність групових (гуртків) форм, то на початку ХХІ ст. переваги надаються участі підлітків в індивідуальній творчій діяльності.

Наші спостереження і бесіди, проведені з підлітками, підтверджують отримані дані. Особливої ваги надавали індивідуальній позакласній роботі (23%), гуртковій роботі (20%), участі у фестивалях, конкурсах тощо (20%).

Індивідуальні форми – це бесіди, виконання диференційованих завдань, створення продуктів власної творчості, підготовка ігор, гумористичних хвилинок, проведення спостережень, дослідів, різноманітні індивідуальні творчі проекти тощо [1: 101], індивідуальні наукові дослідження.

Аналізуючи форми організації позакласної виховної роботи, поширені у 1991 – 2012 рр., зауважимо, що дієвою формою був гурток.

Починаючи з 1991 р. МОН України з метою розвитку творчих здібностей у вихованців технічних гуртків, вироблення у них навичок творчої діяльності, ознайомлення з основами законодавства у сфері винахідництва пропонувало впроваджувати в практику роботи гуртків та клубів програми за певними напрямками – “Основи творчої діяльності”. Така організація позакласної виховної роботи сприяла активізації творчості учнів.

Групові форми позакласної виховної роботи (участь у клубах, гуртках, групах за інтересами тощо) надавали можливість школярам спільно досягати головних творчих цілей, вимагали від них прийняття важливих рішень.

Гуртки ставали синтезом позакласної роботи і допомагали реалізувати максимально використане на уроках.

Як приклад, на початку 90-х рр. ХХ ст. у Самбірській ЗОШ №9 діяли предметні гуртки: хімічний, математичний, фізико-математичний, біологічний, фізико-технічний та ін.; гурток бального танцю, хоровий, драматичний, технічного моделювання, туристсько-красназничий, різноманітні спортивні гуртки та секції. Їх робота проводилася систематизовано. У плані роботи школи зазначено, що з метою розвитку художніх смаків і здібностей учнів у позаурочний час необхідно створити і забезпечити роботу гуртків художньої самодіяльності. Провести у школі форум пісень, танців, конкурс малюнків на асфальті, фольклорний фестиваль. Загалом така різноманітність гуртків була характерна для багатьох шкіл України. Для порівняння, подаємо форми позакласної виховної роботи цієї школи, заплановані та проведені у 2000 – 2005 н.р. Бачимо, що не всі вони, на жаль, мали творчий характер, повторювались із року в рік. Однак позитивним було те, що увага зверталася на виявлення творчих підлітків та діяльнісну реалізацію їхньої творчості.

Проведений нами аналіз гурткової роботи шкіл Самбірщини та Дрогобиччини (майже 30 шкіл) засвідчив (див. табл. 1), що найбільшою популярністю користуються гуртки комп'ютерної техніки, історії та права, а також краєзнавчі.

**Таблиця 1**

**УЧАСТЬ ПІДЛІТКІВ У ГУРТКОВІЙ РОБОТІ**

<b>№ П/П</b>	<b>НАЗВА ГУРТКА</b>	<b>%</b>
1	Моделювання і дизайн	12%
2	Комп'ютерних технологій	14%
3	Історії і права	7%
4	Танцювальні колективи	8%
5	Вокальні групи	6%
6	Хорові колективи	9%
7	Театральні студії	2%
8	Туризм	4%
9	Народних ремесел	12%
11	Шахово-шашкові	8%
12	Краєзнавство і українознавство	2%

На відміну від радянського періоду, починаючи з 2000 р. в Україні у позакласній виховній роботі превалювали різноманітні форми художньої творчості.

Основними формами організації гурткових занять з художньої творчості були: ритмічна гімнастика, розповіді і бесіди мистецтвознавчого та оздоровчого характеру, дитячі танці для загального розвитку.

Актуальними залишалися предметні гуртки, де учні поглиблювали знання як природничого, так і гуманітарного циклу. Виховна мета гурткових занять досягалася через пошуково-дослідницьку діяльність учнів, відтак розвивався інтерес до предмету.

На сьогодні гуртки технічної творчості можуть мати і професійне спрямування, однак є й такі, у яких учні мають змогу самореалізувати й займатися творчим самовдосконаленням (драматичні, хореографічні, вокальні, хорові, музичні, вокально-інструментальні, духовної музики, фольклорні тощо). Це – колективи художньої самодіяльності та гуртки художньої творчості, де учні зазвичай займаються виконавською діяльністю, відродженням традицій народно-побутового мистецтва, залучаються до художньої творчості [1: 101].

Популярними були гуртки технічної творчості, творчі бригади раціоналізаторів, учнівські конструкторські бюро, де учні мали змогу розширювати та поглиблювати технічні знання, виробляти навички моделювання і конструювання, в астрономічних гуртках учні навчалися порівнювати, співставляти, аналізувати, творити.

Шкільний клуб – це осередок соціуму, „де вчаться цілісному баченню і мисленню, відчуттю, колективній творчості та самовдосконаленню”. Клубна робота сприяла перевтіленню підлітків у неординарних мислителів, самостійних особистостей і мала чітку мету, педагогічні завдання, свої органи самоврядування, певну організаційну структуру.

До суттєвих рис клубу, які відрізняють його від інших інституцій, зараховують:

- добровільність організації;
- самоврядування, що виявляється у праві членів клубу самостійно визначати зміст і програму діяльності;
- локальність клубного середовища як умова створення власного мікропростору;
- можливість неформального спілкування та самостійного обрання комунікативних партнерів;
- жорстка регламентація діяльності у межах клубу;
- дотримання традиційних правил і обов'язків членів клубу.

Поширеними стали любительські підліткові клуби в школах, які мали на меті задоволення потреб та розширення кругозору з певної проблеми. Наприклад, клуби “Любисток”, “Господарочка”. Мета клубу “Любисток” полягає у формуванні жіночої особистості, урахуванні ролі жінки, розвитку творчості до майстрування, домашнього господарювання тощо [1: 104–105].

Поряд з клубною роботою, актуальною на даному етапі є організація проектної діяльності школярів, провідним напрямком якої є забезпечення розвитку творчих, дослідницьких здібностей.

Проектна діяльність учнів формує й активізує їхню пізнавальну діяльність, має дослідницький самостійний характер, велике виховне значення. Зазвичай, ця діяльність має кілька етапів:

- 1 визначення мети і завдань проекту;
- 2 структурування діяльності;
- 3 самостійний пошук та вибір засобів проектування;
- 4 визначення стану проекту, його відповідність задуманому;
- 5 аналіз і оцінка результату [5].

Значне місце у формуванні творчої особистості підлітка на цьому етапі відводилося дискусіям, які розвивають уміння аналізувати, порівнювати, обирати правильні рішення. Аналіз планів виховної роботи показав, що поширеними у багатьох сучасних школах є дискусії „Діалог із самим собою”, „Відкрита кафедра”, „Презентації ідей та думок”, „Години дискусії”, „Сократівські години”, „Філософські скриньки” тощо.

Рівень дискусій різний – від простого обговорення випадку з морально-етичного погляду до світосприймання, аналізу проблеми. Дискусії вчать аналізувати, оцінювати, співвідносити. Зокрема, у планах виховної роботи ЗОШ I – III ступенів № 9 м. Самбора та № 14 м. Дрогобича знаходимо дискусії з таких тем, як „Діалог з собою”, „Відкрий свої мрії”, „Відкритий мікрофон”, „Презентація ідей”, „Дискусійні гойдалки”, „Сократівські дискусії” тощо.

Маємо ще раз наголосити: хоча технічна творчість і не набула поширення на цьому етапі, однак у школах і надалі збереглася така форма організації науково-технічної творчості учнів, як експериментально-конструкторська робота. Вона „дає можливість повністю реалізувати навчально-виховні завдання підготовки всебічного розвитку спеціаліста” об’єднує не тільки учнів, а й учителів, наближає навчально-виховний процес до виробничої практики [2: 6].

Серед нових форм організації позакласної виховної роботи щодо формування творчої особистості учнів були творчі заgonи експериментально-конструкторського і дослідницького напрямів [2: 6]. На наш погляд, саме такі комплексні форми позакласної виховної роботи дають можливість підліткам уповні відчувати себе „дорослими”.

До масових форм організації позакласної роботи, які сприяли формуванню творчості, відносимо предметні олімпіади, конкурси, огляди художньої самодіяльності, спортивні змагання, організацію творчих звітів, гуртків і студій, вечори, ранки, присвячені пам’ятним датам.

Отже, на початку ХХІ ст. значно урізноманітнилися форми проведення позакласної виховної роботи. Однак серед форм, які зберегли своє існування, є диспути, олімпіади, конкурси, естафети тощо.

Сьогодні необхідно запроваджувати у практику виховної роботи школи колективні творчі справи, засідання творчих груп, проведення журналів-естафет. Рукописний журнал-естафета випускається з метою обміну досвідом. На зборах обирається редколегія, складається план, обговорюється формат частини збірника у різноманітних жанрах: казка, повість, репортаж, мемуари, поема, дружні шаржі тощо. Способи творення: естафета в самому колективі (пише кожний) [1: 128].

Цікавими формами виховання творчої особистості стало проведення Днів та Тижнів творчості [8: 38 – 39].

Проведення „Дня творчості” розглядаємо як добру мотивацію і виявлення творчого потенціалу сучасного підлітка. У цей день відбуваються диспути „Зміст життя. У чому його суть?”, „Чи легко бути молодим? ”; круглі столи на теми: „Зірками не народжуються, ними стають”, „Миттевості... миттевості... миттевості” [8: 40 – 41].

На наше переконання, доречним є проведення творчих конкурсів „Школа майбутнього”, „Учитель майбутнього”, „Мій майбутній фах”. Цікавими є проведення творчих конкурсів у вигляді аукціонів. Для прикладу можна назвати конкурс „Я – нащадок рідного краю”, роботи якого були презентовані у таких номінаціях: проза, поезія, живопис, музика і т.д. Кращі роботи учнів були опубліковані у літературному збірнику [8: 48 – 49].

Поширеною формою позакласної роботи є учнівські олімпіади, наприклад, з комп’ютерної графіки. Головне управління освіти й науки та Київська міська державна адміністрація вже кілька років поспіль проводять українські олімпіади з базових і спеціальних дисциплін, зокрема з комп’ютерної графіки (серед учнів 8 – 9-х класів), починаючи з 2004 р. Зрозуміло, що не всі учні – учасники цих олімпіад – стануть художниками, дизайнерами тощо, а от гармонійно розвинутими особистостями мають бути всі [7: 24].



Поширеними були в школі центри роботи зі школярами, які реалізували різноманітні дитячі та юнацькі програми та проекти. Центр роботи зі школярами поширював свій вплив на мікрорайон, налагоджував зв'язок із громадськістю. Отже, створюється єдине в школі і поза школою виховне середовище для учнів.

Уже на початку ХХІ ст. неабияке значення відводилося пропаганді технічної творчості у первинних творчих технічних об'єднаннях. Серед них технічні спартакиади юних техніків, змагання, олімпіади тощо, виставки технічної творчості.

Розглядаючи поетапність позакласної виховної роботи, підсумуємо: у формуванні творчої особистості підлітків ефективним на організаційному етапі є використання бесід “за круглим столом”: добір матеріалів для повідомлень учнів; літературно-музичних вікторини, лекцій-концертів; пошук додаткової інформації теоретичного і практичного спрямування тощо.

Аналіз планів виховної роботи шкіл різних регіонів України (Івано-Франківщини, Київщини, Львівщини, Тернопільщини та ін.) засвідчив видову різноманітність форм та напрямів формування творчої особистості підлітка. Найбільш поширеними формами, які сприяли формуванню творчості учнів, були конкурси малюнків, дискусії, різноманітні тренінги, конкурси-захисти майбутніх професій.

Ефективними у школі були заходи, які вимагали аналізу і відстоювання власної думки, переконань: диспути, засідання клубу “Думка”, “круглі столи”, брейн-ринги, КВК, тематичні вечори.

Однак у 90% шкіл, в яких ми побували, були відсутні розклади роботи творчих груп, гуртків тощо. На наш погляд, це свідчить про небажання учнів на практиці впроваджувати теоретичні надбання, а також відсутність прагнення до реалізації планів виховної роботи в учителів.

Пояснюємо це насамперед недостатньою матеріально-технічною базою, відсутністю спеціалістів, неконтрольованим захопленням підлітків ігровими автоматами та комп'ютерними іграми, які не формують потребу до творчості, розвитку. Занепокоєння викликають, а це теж не випадає з контексту нашого дослідження – деякі аспекти дозвілля підлітків.

На жаль, сьогодні у підлітків змінюються ціннісні ідеали. Анкетування показало, що лише 5,0% респондентів (із загальної кількості 200 осіб) читають художню літературу, а наукову (2%) і взагалі не сприймають. Сучасні підлітки обирають відвідування дискотек – 28%, спортивних закладів – 16%.

Наше дослідження підтверджують і науковці Т.Лукіна, О.Патрикеева у газеті “Управління освітою”, які наводять таблицю “Улюблені види занять школярів у вільний від навчання час”. З таблиці видно, що творчі види позакласної виховної роботи не є поширеними.

Так, 50% респондентів у вільний час грають на комп'ютері, 46% переглядають фільми, 37% учнів 6 – 9 класів відвідують кінотеатри, від 42 до 45% займаються спортом і лише від 27 до 30% займаються художньою творчістю [3]. Це ще раз засвідчує небажання підлітків займатися творчістю.

Як переконує практика, розв'язання сучасних завдань виховання і розвитку особистості неможливе без різнобічної художньо-естетичної діяльності учнів. М. Красовицький підтверджує нашу думку, що епізодично така діяльність спостерігалася у всіх школах, але в систему вона була уведена небагатьма (театралізація, гуртки, клуби, студії, творчі об'єднання і т.д.) [4].

На сьогодні з'являється чимало нових методів формування творчої особистості у позакласній роботі.

У багатьох школах України на початку 90-х рр. ХХ ст. відбувалося впровадження у позакласну виховну роботу активних методів, які сприяли формуванню творчої особистості підлітка. Серед них: евристичні, асоціативні, методи мозкового штурму, методи синектики, аналогії тощо.

Наприклад, у школі №1 м.Самбора, що на Львівщині, розглядаючи з учнями 7-х класів проблему „Майбутнє України: шляхи його покращення”, вдало використано метод „мозкового штурму”. На першому етапі, після розкриття значущості проблеми, учні демонструють своє бачення, дають коментарі. Усі висловлені думки у порядку їх проголошення занотовуються. Головним позитивом цього методу є не оцінка, зауваження чи критика, а врахування ідей. Це, на наш погляд, стимулює творчі ідеї, асоціації підлітків.

Креативні форми позакласної виховної роботи, на переконання Н. Тимошук, ґрунтуються на методах творчої діяльності, серед яких творче моделювання, проектне малювання, написання віршів, складання казок тощо [9: 134].

Ми вбачаємо у цьому методі не лише аспекти формування особистісної творчості підлітка, а й урахування думки кожного підлітка, що сприяє творчому самовираженню.

**Висновки.** На сьогодні не завжди враховується рівень сформованості творчої особистості, у школах панує „педагогіка проведення виховних заходів”, формальний підхід учительського складу до згаданої проблеми. Однак, ситуацію, що склалася, не можна виправити окремими заходами. Потрібно впроваджувати більш ефективні методики. Частково цю проблему можна розв’язати, відкривши у педагогічних ВНЗ спеціальності „Соціальний педагог”, „Педагог-аніматор” тощо.

Отже, на сьогодні існує чималий педагогічний інструментарій для формування творчої особистості підлітка у позакласній виховній роботі, який, незважаючи на певні недоліки, варто використовувати не лише у теоретичних надбаннях, а й на практиці.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Виховні технології у діяльності класного керівника: [навч.-метод. посібник, укл. Н. І. Яковець, В. М. Солова, І. І. Киричок]. – Ніжин: НДПУ, 2003. – 231 с.
2. Зміст і педагогічні засоби розвитку технічної творчості школярів: [методичні рекомендації, за ред. М. П. Тимака]. – Ін-т педагогіки АПН України. – Бердянськ, 1996. – 60 с.
3. Лукіна Т. Дозвілля учнів як дзеркало результатів їх виховання / Т. Лукіна, О. Патрикєєва // Управління освітою. – 2005 – № 24 (120). – С. 1-8.
4. Практична педагогіка виховання: [посібник, упоряд. Г. І. Іванюк]. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – 218 с.
5. Програма гуртка “Стань творцем свого життя” [для учнів 7–11 класів] // Шкільний світ. – 2006. – С. 12 – 16.
6. Рибалка В. В. Творче особистісне проектування як засіб цілісного і різнобічного розвитку учня / В. В. Рибалка // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: Практико зорієнт. зб. – К., 2003. – С. 276–280.
7. Сокол Т. Комп’ютерна графіка та дитяча творчість / Т. Сокол // Мистецтво та освіта. – 2006. – № 2. – С. 24.
8. Соколова Л. От мига творчества к веку творчества / Л. Соколова // Відкритий урок: Позакласна робота. – К.: Пляда, 2003. – 160 с.
9. Тимошук Н. С. Особистісно орієнтоване виховання старшокласників у процесі позакласної роботи: [посібник] / Тимошук Н. С. – Рівне, 2004. – 281 с.

#### ВІДОМОСТ ПРО АВТОРА

**Возняк Алла Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Україна, м. Дрогобич).

**Ніна БАТЕЧКО (Київ, Україна)**

## БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС В УКРАЇНІ: ПРІОРИТЕТНІ ЗАВДАННЯ АДАПТАЦІЇ ТА ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ

*Розглянуто сучасні тенденції розвитку вищої освіти України в контексті адаптації до Болонського процесу. Проаналізовано динаміку змін у сфері вищої освіти, пов’язаної із впровадженням вимог Болонського процесу. Досліджено суперечності впливу “болонізації” на національну систему вищої освіти та визначено стратегічні завдання її модернізації.*

*Ключові слова:* Болонський процес, вища освіта, модернізація, євроінтеграція.

*Modern trends of higher education in Ukraine are revealed in the context of adaptation to the Bologna process. Dynamics in the sphere of higher education is analyzed in connection with the requirements for the implementation of the Bologna process. The contradictory influence of “bolonization” upon the national system of higher education is investigated and the tasks for its modernization are defined.*

*Keywords:* Bologna process, higher education, modernization, eurointegration.

**Постановка проблеми.** Вища освіта є системою, що розвивається. Кожне нове століття - досягнення науки й суспільної практики формують щодо неї низку вимог, відповідь на які викристалізується в головних напрямках розвитку вищої освіти, які послідовно змінюються протягом років, десятиріч, століть. Зрозуміло, що цей процес не може відбуватися самовільно. Його основою є ґрунтовні прогностично-аналітичні напрацювання вчених і педагогічних працівників, діячів науки та культури, державотворців, політиків викладачів і студентів [1].

Інтеграція вітчизняної освіти в Європейський простір стала рушійною силою реформування вищої освіти. Концепція модернізації вищої освіти в Україні передбачає докорінний перегляд і

створення програми її зближення з європейським освітнім і науковим простором. Запорукою цього процесу виступає збереження здобутків національної системи освіти з одночасним урахуванням світових освітніх тенденцій, зокрема, Болонського процесу.

Україна приєдналася до Болонського процесу в травні 2005 року. Зауважимо, що до «болонізації» системи вищої освіти ставлення неоднозначне: від захоплення до нищівної критики, від поміркованої зваженості й прагматизму до неприйняття її засад узагалі [5].

**Аналіз останніх публікацій.** Значний внесок у висвітлення та розуміння основних положень Болонської декларації та їх адаптацію до вітчизняної вищої освіти зробили В. Г. Кремень, В. П. Андрущенко, М. З. Згуровський, В. С. Журавський, В. В. Грубінко, Я. Я. Болюбаш та інші науковці. Актуальними є й позиції зарубіжних дослідників, які висвітлюють специфіку реалізації Болонського процесу в освітньому просторі західноєвропейських країн, США та Росії. Серед них звернемо увагу на праці Б. Брок-Уотне, Г. Веррі, Т.Р. Джонса, З. Соріна, Д. Капогроссі, В. Касевича, А. Козмінські, Ван дер Венде та інших.

Довкола цього питання й тепер тривають дискусії, висловлюються різні думки та погляди щодо майбутнього вітчизняної освіти.

Останнє спонукало до формування мети дослідження.

**Мета написання статті** полягає у здійсненні комплексного аналізу сучасного стану адаптації вищої освіти України до Болонського процесу та вивчення суперечностей впливу «болонізації» на реформування вищої школи.

**Виклад основного матеріалу.** Під Болонським процесом науковці та освітяни розуміють процес об'єднання Європи, який супроводжується формуванням спільного освітнього й наукового простору та розробленням єдиних критеріїв і стандартів. Цей інтеграційний процес має дві складові: формування співдружності провідних європейських університетів під егідою документа, що отримав назву Magna Charta Universitatum (Велика Хартія Університетів), та об'єднання національних систем освіти і науки в європейський простір з єдиними вимогами, критеріями й стандартами [12: 17].

Як зазначає В. П. Прокоп'єв, саме освіта є мостом між минулим і майбутнім, між минулим, яке спирається на стійкі ментальні цінності, й майбутнім, що ґрунтується на визнанні пріоритету загальнолюдських цінностей. Саме освіта є способом трансляції соціокультурного досвіду з покоління в покоління, суспільним інститутом успадкування культури, мистецтва, науки, духовності, моралі [10]. І якщо основні принципи Болонського процесу розглянути з цих позицій, то можна досягти конкретних успіхів у модернізації вітчизняної системи вищої освіти.

На думку В. П. Андрущенка, саме Болонський процес є лейтмотивом поточного десятиріччя у розвитку освіти. Тому нині для наукового пошуку у цьому контексті актуальним є вивчення порівняльних характеристик національних систем освіти, створення єдиної нормативно-правової бази, яка б регулювала процеси в європейському культурному просторі, роз'яснення одне одному власних національних освітніх традицій, забезпечення їх ефективної взаємодії на основі взаємодоповнення. Потребують глибокого дослідження такі питання, як: запровадження кредитно-модульної системи навчання, академічна мобільність викладачів і студентів, забезпечення рівного доступу всім громадянам до якісної освіти, освіта протягом життя, взаємозв'язок системи «освіта – наука – практика – виробництво» та ін. [1].

М. З. Згуровський розцінює Болонський процес, як інструмент гармонізації нашої системи освіти з європейською, що вимагає вирішення глибоких, хоч і традиційних проблем [4]. Вони пов'язані з оновленням змісту освіти й з вдосконаленням її методології відповідно до суспільних та технологічних перетворень, які відбуваються як у нашій країні, так і світі в цілому.

Погоджуємося з І. В. Морозом у тому, що не можна зводити всі реформи в освіті до Болонського процесу. Україна повинна мати власну національну освітню політику й паралельно з участю в Болонському процесі формувати свою специфічну систему освіти, виходячи із внутрішніх потреб й орієнтуючись на світові тенденції [8].

К. В. Корсак акцентує увагу на проблемі появи в освітній сфері надто великого комплексу міфів, що ставлять під сумнів вже проголошені концепції розвитку освіти України найближчим часом, а також очікувані результати від участі в Болонському процесі [6].

Як зазначає В. П. Андрущенко, публікації з проблем розвитку освіти в контексті Болонських декларацій багато в чому дублюються. І це закономірно, адже вони вже перейшли рубікон теорії й розгортаються в практичній площині, актуалізуються на рівні впровадження в практику національних освітніх систем [1]. Тому першочерговим завданням вітчизняної освіти є не сліпе

копіювання болонських принципів, не категорична відмова від них, а розумний компроміс – дослідження детермінуючих факторів і можливих ризиків, суперечностей та їх уникнення для модернізації освіти України.

Логічним є запитання: що отримала Україна, приєднавшись до Болонського процесу, і які перспективи відкриваються перед освітянською громадою і суспільством?

Г. І. Калінічева виділяє сім основних позитивних аспектів "болонізації" вищої освіти України [5].

По-перше, соціально-економічні й політичні зрушення в суспільстві на тлі глобалізаційних викликів часу детермінують необхідність вчасної модернізації системи вищої освіти. Задля розпізнавання національної системи в європейському просторі Україна вимушена здійснювати глибокі освітні реформи.

По-друге, Болонський процес відкриває можливості розбудови інноваційної моделі вищої освіти, яка була б здатна не тільки адекватно реагувати на виклики часу, а й працювати на перспективу, закладаючи підвалини соціального поступу. Вхідження України до європейського освітнього простору прискорює перехід від освітньої моделі індустріального суспільства до моделі освіти суспільства інформаційного.

По-третє, прийняття зручної та зрозумілої градації дипломів і кваліфікацій, запровадження двоступеневої структури вищої освіти, використання єдиної системи кредитних одиниць (ECTS) розширюють можливості випускників вищих навчальних закладів самореалізовуватися в професійній галузі в будь-якій із європейських країн.

По-четверте, важлива якісна перевага долучення до європейського освітнього простору – активна академічна взаємодія людей, вищих навчальних закладів та держав, що забезпечує мобільність студентів, викладачів, дослідників та адміністративного персоналу.

По-п'яте, «болонізація» навчального процесу у вищих навчальних закладах України має сприяти студентському самовиявленню, що здебільшого забезпечується золотою тріадою – мобільністю, привабливістю, працевлаштуванням.

По-шосте, конкурентоспроможність фахівця на ринку праці можуть забезпечити лише висока якість здобутої освіти, постійне самовдосконалення людини й навчання протягом усього життя.

По-сьоме, актуальним завданням європейської освіти є обов'язкова тісна взаємодія навчального процесу та науки у вищих навчальних закладах, необхідність залучення талановитої студентської молоді до науково-дослідної діяльності, формування наукового потенціалу в університетському середовищі.

О. Д. Джура розглядає сучасні загальноцивілізаційні тенденції розвитку як системоутворювальний вплив на реформування системи освіти України [3]. Зокрема перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців надасть змогу особистості здобути певний освітній та кваліфікаційний рівень за бажаним напрямом відповідно до здібностей та забезпечить її мобільність на ринку праці. Реформи спонукатимуть до формування оптимальної мережі навчальних закладів, які за формами, програмами, термінами навчання і джерелами фінансування задовольнятимуть інтереси особи та потреби кожної людини й держави в цілому. Спостерігається підвищення освітнього та культурного рівня суспільства, створення умов для навчання впродовж усього життя. І, нарешті, процеси євроінтеграції підносять освіту України до рівня розвинутих країн Європи, й саме Болонський процес є реальним проявом трансформаційних процесів в українській освіті.

Зауважимо, що з огляду на вищезазначене, було б помилково вважати адаптацію системи вищої освіти України простою справою. Адже сучасна спільнота, інтегруючись до європейського освітнього простору, дещо ризикує перед майбутніми поколіннями: ідеалізація та формальний підхід до Болонських домовленостей може нашкодити національній системі вищої освіти.

Як вже зазначалось вище, нас повинні «стримувати» «національні інтереси» в галузі освіти. Абсолютне копіювання системи моделей підходів і принципів, прийнятих на Заході, чи ж, навпаки, опора лише на власні традиції та здобутки? Риторичне запитання – чи не так? Однак, воно було надзвичайно важливим і кілька років після зародження процесів євроінтеграції в освіті і не втратило своєї актуальності і сьогодні, коли ми вже можемо говорити про їх наслідки. Очевидно, що вибір між крайніми позиціями не є найкращим вирішенням проблем. Альтернатива, на наш погляд, полягає в гармонійному поєднанні набутого вітчизняного досвіду, запозиченні кращих зразків міжнародного, зокрема європейського. До речі, у багатьох європейських документах щодо розвитку вищої освіти зазначається, що університети значною

мірою повинні зберігати власні традиції, надбання, досвід. Тому йдеться не про пряме запровадження закордонного досвіду в навчальний процес вищих навчальних закладів України або ж так званої «Болонської системи організації навчального процесу», якої власне не існує.

З іншого боку, не можна відділяти процес адаптації вітчизняної вищої освіти до Болонського процесу від загального процесу інтеграції України в Європейське співтовариство. Так, інтеграція в Європу означає більшу відкритість національної освіти й економіки та потужної конкуренції з боку вищих навчальних закладів, освітніх установ, організацій і підприємств Європейського союзу.

Однак, незважаючи на вище наведені кроки, зроблені Україною для адаптації національної освіти до Болонського процесу, є деякі проблеми та суперечності у контексті входження України до європейського освітнього простору.

Проблемою, яка потребує нагального вирішення, є диспропорція між ступенем підготовленості системи вищої освіти України до неформального переходу на принципи Болонського процесу та вимогами, на яких він ґрунтується. Саме такий перехід під час розгляду процесу входження України до європейського освітнього середовища, на нашу думку, є більш конструктивнішим, аніж пояснення всіх складнощів модернізаційного поступу простим небажанням або інертністю професорсько-викладацького складу.

Зауважимо, що у національній вищій школі не завжди є розуміння стратегічної мети Болонського процесу, його пріоритетів, а головне - не має чіткого усвідомлення власного місця в ньому, а також програми конкретних дій входження України у європейський освітній простір.

Необхідне також розуміння усіма учасниками навчально-виховного процесу у вищій школі України того, що Болонський процес не передбачає уніфікації змісту освіти і нівелювання національних особливостей освітніх систем країн-учасниць. Кожна країна повинна зберегти національну самобутність та надбання у змісті освіти і підготовці фахівців, гармонійно поєднуючи їх з інноваційними прогресивними підходами до організації вищої школи, властивими європейському простору вищої освіти.

Говорячи про сучасні тенденції адаптації Болонського процесу в Україні, не можна обминати загальносвітові тенденції у сфері вищої освіти.

Вважаємо, що Болонський процес варто розглядати як наслідок процесів глобалізації та євроінтеграції з усіма його суперечностями та недоліками.

Болонською декларацією зацікавилися країни Латинської Америки та інші. Це є свідченням привабливості нової європейської вищої освіти. Декларація також має значний вплив на країни, що не є учасниками Болонського процесу.

Однак, як стверджують аналітики, нині ще існує розрив між освітніми системами країн Євросоюзу, Японії, США. Про це свідчать: дефіцит інвестицій у людський капітал, недостатня кількість громадян із вищою освітою, мала кількість тих, хто бажає навчатися у вищих навчальних закладах Європи [2].

Зауважимо, що в системі вищої освіти спостерігаються загальноосвітні тенденції, які певною мірою суперечать євроінтеграційному курсу. Серед них варто вказати на нову парадигму вищої освіти, що зорієнтована не на кваліфікацію спеціаліста, а на його компетентність. Останнє ускладнює узгодженість прагматичної спрямованості європейської освіти з курсу на скорочення термінів навчання.

Реалізації цілей Болонської конвенції загрожують також такі явища, як: занадто високий показник шкільної неуспішності, недостатньо високий рівень кваліфікації вчителів, низька участь жінок у технологічних та математичних напрямках, високий відсоток (20%) осіб, які не мають ключових компетентностей, недостатня активність громадян у неперервній освіті.

Привертає увагу побоювання масового відтоку висококваліфікованих професіоналів – «відтік мізків». Тому в матеріалах міжнародних освітніх організацій не раз наголошувалося на необхідності стримувати цей процес, оскільки він позбавляє країни, що пережили перехідний період, висококваліфікованих спеціалістів, які потрібні для прискорення їхнього соціально-економічного розвитку.

Як примирення між різними «за» і «проти» долучення до Болонського процесу можна вважати положення про необхідність поміркованого й зваженого впровадження міжнародних освітніх стандартів зі збереженням національних освітніх традицій. З огляду на вище викладене, ми поділяємо погляд В. Г. Кременя, М. Б. Полякова та багатьох інших фахівців у тому, що в

реалізації Болонського процесу має домінувати ідея гармонізації, зближення, а не уніфікації [7; 9].

Для ефективного запровадження основних аспектів Болонської конвенції освітня політика країн європейського співтовариства повинна враховувати засади загальності освіти, неперервності освіти, цілісності та диференціації освітньої системи.

Також істотними вважаються гнучкість і мобільність освіти, гуманізація вищої школи, поєднання освітніх реформ зверху й інновацій знизу, децентралізація вищої освіти, економічність та оптимальність рішень з урахуванням стратегічних перспектив розвитку й ефективності галузі вищої освіти.

Ідея європейської інтеграції, яка охоплює дедалі ширші сфери життєдіяльності держав і суспільств, стає вирішальним чинником у зближенні освітніх систем і розроблення європейських освітніх стандартів.

Одним з об'єктивних обмежень інтеграції української системи вищої освіти у європейський простір є невизначеність перспектив та принципів взаємовідносин України та ЄС. Незавершеність адаптації національного законодавства до стандартів європейського права, а також неготовність європейських країн та ЄС до ліквідації міграційних перешкод для громадян України суперечать принципу мобільності у Болонському процесі і не дозволяють повною мірою реалізувати його в Україні.

Зважаючи на вищеприведене, зазначимо, що «державна та освітянська політика мають бути спрямованими на вирішення актуальних проблем і першочергових та невідкладних задач, які б не лише сприяли успішній інтеграції України у європейський простір вищої освіти, але й нівелювали потенційні негативні наслідки для нашого суспільства у результаті Болонського процесу» [11].

**Висновки.** На наш погляд, Болонський процес варто розглядати у контексті модернізації вищої освіти України, оскільки вона своєю проблематичністю й цілями виходить за його межі. Отже, участь України у Болонському процесі потребує системної реорганізації національної вищої школи з акцентуванням уваги на проблемних стратегічних напрямках, таких як:

- завершення розробки та прийняття законодавчо-нормативної бази реформування національної вищої освіти відповідно до зобов'язань України як країни-учасниці Болонського процесу;
- оптимізація мережі вищих навчальних закладів України;
- створення відповідно до європейських стандартів системи якості вищої освіти;
- реалізація комплексного підходу до запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах;
- державні гарантії і фінансове забезпечення мобільності студентів та професорсько-викладацького складу в міжнародному освітньому просторі;
- розвиток соціального виміру Болонського процесу в напрямі забезпечення доступності вищої освіти всім верствам населення, а також впровадження принципу освіти протягом життя, освіти дорослих та неперервної професійної освіти.

Зауважимо, що модернізація вищої освіти відповідно до вимог Болонського процесу - це нова філософія освітньої діяльності, яка потребує нового, інноваційного мислення, нових принципів організації навчального процесу, нових взаємовідносин між науково-педагогічними працівниками та студентами.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Філософія освіти в постболонському просторі / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2006. – №1. – С. 5-6.
2. Василюк А. Освітня політика Європейського Союзу / А.Василюк // Шлях освіти. – №3. – 2007. – С. 13 – 17.
3. Джура О. Болонський процес як прояв модернізації освіти / О. Джура // Вища освіта України. – 2008. – №4. – С. 58-64.
4. Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України / М.З. Згуровський. - К.: Вид-во НТУУ «КПІ», 2006. - 544с.
5. Калінічева Г. Євроінтеграційний поступ системи вищої освіти України: нові можливості чи нові проблеми? [Електронний ресурс] / Г. Калінічева. – Режим доступу: <http://www.viche.info/journal/1594>. – Назва з екрану.
6. Корсак К. Множинність міфів у освітньо- науковій сфері та їхній негативний вплив на планування змін та інновацій / К. Корсак // Вища освіта України. – 2007. – №2. - С. 30 – 35.

7. Кремень В. Г. Болонський процес: зближення, а не уніфікація /В.Г.Кремень // Дзеркало тижня. –2003. – № 48 ( 473 ). – С. 15.
8. Мороз М. Болонський процес – це конкретні рішення та дії / М. Мороз // Вища освіта України.– 2005.– №1(15).– С. 29-36.
9. Поляков М. Болонський процес: зближення, а не уніфікація /М.Поляков // Вища освіта України. – 2004. – №2. –С. 47-50.
10. Прокопьев В. П. Болонський процес и проблемы изучения региональной культуры [Электронный ресурс]. /В.П. Прокопьев. – Режим доступа: [http:// ecl. / НТМ – page/ news/ konferen/ html/p/Prokopiev-2. htm. – Назва з екрану.](http://ecl./NTM-page/news/konferen/html/p/Prokopiev-2.htm)
11. Рябченко В. І. Номінальна вища освіта як проблема забезпечення реальної компетентності у сучасному українському соціумі / В.І. Рябченко // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: Матеріали методологічного семінару. - К.: Педагогічна думка. - 2009. – С.45-67.
12. Янковський В. В. Болонський процес: шляхом європейської інтеграції / В.В. Янковський // Дзеркало тижня. – 2003.– № 40. – 18-24 жовтня. – С. 17.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Батечко Ніна Григорівна** – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри вищої та прикладної математики Національного університету біоресурсів і природокористування України.

**Наталія КОЛЕСНИЧЕНКО (Одеса, Україна)**

## ІНШОМОВНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА НІМЕЧЧИНИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ: СТАН І ПРОБЛЕМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ

*У статті подано результати теоретичного аналізу праць німецьких вчених з проблеми модернізації іношомовної педагогічної освіти в Німеччині. Особливу увагу приділено аналізу змісту й способів реалізації основної та додаткової спеціалізації німецьких вчителів іноземних мов упродовж набуття ними іношомовної педагогічної освіти. Висвітлено специфіку теоретичної й практичної підготовки, а також провідні суперечності процесу модернізації професійно-педагогічної освіти майбутніх вчителів іноземної мови в Німеччині.*

*Ключові слова: іношомовна педагогічна освіта, реформування, модернізація професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови в Німеччині.*

*В статті представлені результати теоретичного аналізу работ немецких ученых по проблеме модернизации иноязычного педагогического образования в Германии. Особое внимание уделено анализу содержания и способов реализации основной и дополнительной специализаций учителей иностранного языка в процессе их педагогического образования. Охарактеризована специфика теоретического и практического компонентов их подготовки, а также основные противоречия процесса модернизации профессионально-педагогического образования учителей иностранного языка в Германии.*

*Ключевые слова: иноязычное педагогическое образование, реформирование, модернизация профессионально-педагогической подготовки учителей иностранного языка в Германии.*

**Постановка проблеми.** Загальноєвропейський консолідаційний контекст, зафіксований Болонською Декларацією про створення єдиного європейського простору вищої освіти, з огляду на потреби сьогодення передусім вимагає модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів з іноземних мов. Однією з європейських країн, що має високорозвинену систему вищої іношомовної освіти та акцентує увагу на якісній професійній підготовці вчителів іноземних мов є Німеччина. Прогресивна сутність педагогічних реформ Німеччини полягає в тому, що вони об'єктивно завжди сприяли оновленню школи і, відповідно, удосконаленню професійно-педагогічної підготовки кадрів освіти. Крім того, саме Німеччина завжди була колыскою всіх найголовніших педагогічних рухів, що потім перейшли до інших країн, найпродуктивнішою творчою лабораторією, де виникали і випробовувалися новітні шкільні технології та дієві стратегії педагогічної освіти вчителів. Екстраполяція теоретико-практичного досвіду Німеччини в українську площину та його адаптація до вітчизняних реалій, безперечно, позитивно позначиться на розвитку національної системи фахової підготовки педагогічних кадрів загалом та іношомовної педагогічної освіти зокрема.

**Аналіз основних досліджень і публікацій, ступінь наукового опрацювання проблеми.** Проблемі вдосконалення професійної та психолого-педагогічної підготовки вчителів присвячено низку досліджень у німецькій класичній та сучасній педагогіці (Б. Армбрустер, М. Байер, Й. Бастіан, Ф. Бухбергер, У. Вишкорн, Д. Гензель, Т. Зандер, В. Клафкі, К. Клемм, Ф. Кох, К. Кюммель, Г. Мехнерт, М. Мюрманн, Г.-Е. Нун, В. Паллаш, К. Полльман, Р. Пройс, Г. Флах,

Л. Фрід та ін.). Крім того, предметом вивчення багатьох вітчизняних науковців стали особливості змісту та структури педагогічної освіти Німеччини (Н. Абашкіна, Г. Анісімова, Х. Бауман, Г. Бергхорн, М. Громкова, І. Гуревич, Н. Козак, П. Лундгрєн, О. Матвієнко, Т. Мойсеєнко, О. Піскунов, Л. Писарєва, Л. Пуховська, Л. Сакун, М. Тихонова, А. Турчин, Л. Чулкова, Т. Яркіна); питання шкільної іншомовної освіти та реформування післядипломної освіти вчителів іноземних мов (Т. Вакуленко, В. Гаманюк, В. Гаргай, В. Олійник, В. Поліщук, С. Синєнко).

Попри потужну бібліографічну базу, аналіз науково-педагогічної літератури, дисертаційних та реферативних робіт дає змогу констатувати, що проблема іншомовної педагогічної освіти Німеччини донині не була предметом спеціально сфокусованого дослідження. Про доцільність наукового пошуку свідчить низка інших вагомих факторів:

– інтеграція України та європейських країн до світового освітнього простору в умовах глобалізації;

– початок інноваційних перетворень у галузі шкільної іншомовної освіти на принципах полікультурності та поліетнічності;

– необхідність звуження досліджуваного поля (системи іншомовної педагогічної освіти Німеччини) для детальнішого вивчення особливостей її розвитку;

– брак фундаментальних досліджень, що синтезовано відображають еволюцію підготовки вчителів іноземних мов у системі освіти Німеччини.

**Мета статті.** З огляду на актуальність, теоретичну значущість означеної проблеми, *метою* поданої статті є висвітлення специфіки професійної підготовки вчителів іноземної мови в умовах реформування іншомовної педагогічної освіти Німеччини.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення науково-педагогічної літератури дозволило встановити, що починаючи з середини 90-х років предметом дискусії стали різноманітні концепції професійної підготовки німецьких вчителів. Мова при цьому йшла як про покращення якості їхньої професійно-педагогічної підготовки, модернізацію вимог щодо вступних та випускних іспитів, так і встановлення чіткого терміну навчання, визначення навчальних предметів, бюджету часу для їх вивчення, стандартизацію навчання або, навпаки, його диференціацію відповідно до подальшого виконання різноманітних функціональних обов'язків у системі шкільного менеджменту. Одночасно з цим дискусії точилися навколо можливої інтернаціональної або європейської стандартизації освітніх структур, відповідних сертифікатів; орієнтації на потреби тих, хто навчається; випускників педагогічних навчальних закладів і не в останню чергу – про економічні цілі з огляду на зниження вартості навчання. Результатом такого обговорення став останній документ Конференції міністрів культури „Перспективи вчительської підготовки в Німеччині” (2000 р.), що стосувався структурних та організаційних питань системи педагогічної освіти загалом та модернізації професійної підготовки вчителів іноземних мов зокрема.

Зазначимо, що сучасна німецька модель підготовки майбутніх учителів іноземних мов за традицією не є єдиною в усіх 16 федеральних землях. У кожній з них є власна структура навчальних закладів, свої особливості диференційованого підходу в професійній підготовці педагогічних кадрів, урахування стан загальної освіти в країні та свої форми фінансування. Натомість, найменший термін навчання для підготовки майбутніх учителів іноземних мов в більшості федеральних земель складає 8 семестрів, тоді як у Берліні, Саксонії й Саксонії-Ангальті – 9, а у Нижній Саксонії – 10 семестрів. У педагогічних навчальних закладах опановують, як правило, дві (у Баварії – три) спеціальності, хоч не обов'язково споріднені.

Суттєво, що на основних етапах підготовки педагогічних кадрів Німеччини готують учителів не для окремих типів шкіл, а для певних ступенів навчальних закладів: I–IV класи – ступінь початкової школи (*Primarstufe*), V–X класи – ступінь середньої школи I (*Sekundarstufe I*), XI–XII класи – ступінь середньої школи II (*Sekundarstufe II*). Учителів початкової та основної школи (*Grund- und Hauptschule*) готують переважно у вищих педагогічних школах із трирічним курсом, а також у середніх спеціальних навчальних закладах на базі реальної школи. Майбутні вчителі гімназій, реальної, професійної школи здобувають освіту в університетах, вищих технічних навчальних закладах.

На базовому етапі навчання протягом двох років забезпечують загальнотеоретичну підготовку кандидатів на вчительську посаду, а на основному – студентів розподіляють на два потоки. Для першого з них характерна орієнтація на практичне опанування спеціальності протягом двох семестрів, для другого – навчання передбачає теоретичну підготовку протягом чотирьох семестрів. У процесі навчання на основному етапі студент має змогу визначити коло



своїх наукових інтересів, розширити і поглибити водночас наукові та практичні знання, здобути на базовому етапі.

Студенти оволодівають двома спеціальностями – основною й додатковою. Так, майбутні викладачі іноземної мови можуть поєднувати вивчення двох іноземних мов; можливі також інші комбінації (наприклад, рідна мова та іноземна, іноземна мова й нефілологічна спеціальність – математика, біологія, економіка тощо). Щодо третьої спеціальності, то вона належить до наук психолого-педагогічного циклу. Здобуваючи першу й другу спеціальності, студенти враховують, що під час вивчення двох споріднених предметів перевага надається комбінації двох філологічних дисциплін.

Проте вивчення двох споріднених дисциплін обмежує можливості подальшого професійного вибору. Тому держава звужує рамки поєднання споріднених дисциплін, що підвищує шанси майбутніх учителів одержати роботу. Водночас заохочується бажання студентів вивчати дисципліни, не пов'язані між собою, наприклад, предмети гуманітарного циклу й фізкультуру, музику, малювання, мистецтвознавство. Загальний час у вищій школі, відведений на підготовку вчителів, становить у середньому 2 400 годин. 44 % з них відводять на опанування основної спеціальності, 20 % – на навчання психологічних, педагогічних і дисциплін соціально-наукового циклу, 12,5 % – на оволодіння методикою предмета, решту часу – на додаткові спеціальності.

Підвищеним попитом користуються наведені нижче поєднання спеціальностей, які запропоновані шкільною службою:

- німецька мова – англійська мова, англійська мова – математика;
- німецька мова – французька мова, французька мова – латинська мова;
- німецька мова – латинська мова; французька мова – математика;
- німецька мова – математика; латинська мова – грецька мова;
- англійська мова – французька мова; латинська мова – математика;
- англійська мова – латинська мова; математика – фізика [2].

При цьому, поєднання двох основних спеціальностей із третьою основною або додатковою дисципліною проходить у рамках поширеного екзамену. (Поширений екзамен можна скласти до терміну складання наукового екзамену другого основного фаху).

Особливістю іншомовної педагогічної освіти в Німеччині є наявність двох фаз професійної підготовки, успадкованих з минулих часів, а саме:

– наукової, теоретичної (*Fachausbildung*) підготовки, яка закінчується першим державним науковим екзаменом. Для допуску до нього в багатьох федеральних землях від кандидатів на вчительську посаду в гімназіях вимагають проходження практики в гімназіях, участі в семінарах і наявності допускної (письмової домашньої) роботи. Із загальних дисциплін (наприклад, філософія, педагогічна психологія) у деяких землях складають заліки, в інших – вони є складовою основного екзамену. Екзамени з обраних спеціальностей, як правило, складають в усній чи письмовій формі, сюди долучаються оцінки за наукову домашню роботу. З більшості дисциплін студенти складають державні перехідні екзамени після майже 4-семестрового основного навчання;

– практичної (*Vorbereitungsdienst*) підготовки, яка здійснюється після складання першого державного екзамену як референдарій, на який відводиться 18–24 місяці. Шкільно-практична підготовка вчителя іноземної мови проходить як його щоденна або „блокова практика” під керівництвом досвідченого вчителя або ментора. Його успіхи як кандидата на посаду в сфері іншомовної освіти завжди рецензуються й досить жорстко оцінюються. Стажується вчитель іноземної мови в школі під керівництвом і наглядом земельного шкільного управління, а на завершальному етапі складає другий державний екзамен [1].

Отже, після складання вчителем іноземної мови першого наукового іспиту розпочинається підготовча служба для входження в теорію й практику вчительської професії. Вона завершується другим державним екзаменом, який дає право на зарахування на службу й складається з теоретичної (науково-практична робота, усний, письмовий іспит) і практичної (пробні уроки) частин.

Наявність системи стажування, створеної ще до першої половини XIX ст., є однією з особливостей сучасної іншомовної педагогічної освіти, спрямованої на підготовку вчителів іноземних мов. Інститут стажистів у Німеччині є обов'язковим для всіх без винятку кандидатів на посаду вчителя. Зумовлено це тим, що до початку викладання іноземних мов у більшості

федеральних земель від учителя вимагають багатотижневого вступу в шкільну практику з організації іншомовної освіти учнів.

За роки навчання майбутній учитель іноземної мови зобов'язаний визначитися як творча та активна особистість, справжній громадянин суспільства, здатний ефективно навчати та виховувати школярів. Через це, зміст іншомовної педагогічної освіти в університетах, який поділяється на два етапи – базовий (*Hauptstudium*) і основний (*Grundstudium*), значною мірою визначається специфікою майбутньої діяльності вчителя іноземної мови та колом його професійних обов'язків. Базовий етап має на меті загальнотеоретичну підготовку кандидатів на вчительську посаду й триває два роки, тоді як основний розподіляє студентів на два потоки. Для одного з них характерна практична орієнтація протягом двох семестрів, для іншого – теоретична протягом чотирьох. У процесі навчання на основному етапі студент має змогу визначити коло своїх наукових інтересів, розширюючи й поглиблюючи при цьому наукові та практичні знання, отримані на базовому етапі.

Навчання майбутніх вчителів іноземної мови традиційно складається з дисциплін науково-професійного профілю, а саме: лінгвістики, літератури й літературознавства, практики мови й країнознавчого циклу. Причому кожен з науково-професійних напрямків має свої відповідні розділи. Наприклад, зі спеціальності „Англійська мова” [1], провідними розділами є такі:

- лінгвістика (Теорії, моделі, методи. Рівні опису англійської мови. Сфери вживання та інтердисциплінарні аспекти опису. Історичні аспекти англійської мови. Регіональні, соціальні та функціональні аспекти англійської мови);

- література і літературознавство (Теорії, моделі, методи. Англійська література від моменту виникнення до 1650 р. Англійська література від 1650 р. до сучасного періоду);

- американська література (Англомовна література (крім Великобританії і США);

- практика мови (Фонетика. Граматика. Переклад. Комунікація);

- мова спеціальності (Країнознавство. Політичні, економічні, соціальні структури та історія країн англомовного світу (Великобританії, Ірландії, США), історія їх культури та суспільного розвитку [2].

Заслуговують на увагу умови допуску до іспитів – це показники загального диплома про закінчення вузу; правильне (за порядком) вивчення спеціальних дисциплін, як правило, з 8 семестру. Для кандидатів, які не обрали педагогіки, вивчення спеціальних дисциплін також включає вивчення педагогіки та педагогічної психології. Це підтвердження проводиться завдяки успішній участі у двох семінарських заняттях.

Необхідними умовами допуску до наукового іспиту є підтвердження складених академічних перехідних екзаменів з основних дисциплін, підтвердження визначених і пройдених з окремих дисциплін семінарських занять, курсів, практичних занять і екскурсій, а також підтвердження мовних знань з визначених дисциплін, які виносяться на екзамені.

Науковий екзамен має кілька етапів. Спочатку кандидат повинен підготувати наукову роботу зі своєї спеціальності, показавши в ній, що він може відповідно розробити, використовуючи методи й допоміжні засоби свого фаху. Наукову роботу захищають на усному екзамені. Тему дослідження кандидат обирає заздалегідь, ще в 7 семестрі, за пропозицією одного з обраних ним викладачів університету. Письмовий іспит з основної спеціальності, звичайно, важчий, ніж із додаткової. У письмовій роботі вимагається також вказати дату, вид і тривалість написання.

На усному екзамені кожен кандидат оцінюється окремо, іспит з основної дисципліни триває 60 хвилин, з додаткової – 45. Не складений іспит можна скласти ще раз. Проте повторний іспит відбувається лише з тих дисциплін, з яких встановлено не менше як „задовільно”. Перший екзамен приймають викладачі-керівники разом з доцентами університетів і визначають наукову придатність студента для викладання певних дисциплін.

Таким чином, аналізуючи наукові дослідження останніх років, Б. Кох-Пріве [3] вказує на існування трьох протиріч між англо-американськими та німецькими дослідженнями щодо модернізації іншомовної педагогічної освіти вчителів, а саме:

- англомовні дослідження базуються переважно на тезі про те, що діяльність вчителя іноземної мови та його професійний ріст від новачка до експерта можуть і повинні бути стандартизовані та нормовані, в той час, коли німецькі критики такого підходу наголошують на існуванні гнучкості та креативності в учительській освіті;

- сутність взаємовпливу теоретичних знань та практичних вмінь зводиться до того, що, з одного боку, побудова практичних знань безпосередньо пов'язана з досвідом власних вмінь

вчителя іноземної мови, а з іншого – необхідно розрізнити його „наукові знання” та „практичні знання”;

– в окремих ситуаціях вчителі-експерти в сфері шкільної іншомовної освіти не можуть продемонструвати знання експліцитно, тобто новачок може навчатись у них тільки через спостереження та переймання, що, врешті-решт приводить до повернення „навчання майстром” в модернізованому вигляді.

Як закономірний наслідок, у процесі вдосконалення професійної підготовки вчителів іноземної мови на початку нового тисячоліття намітились такі три основні тенденції:

– підвищення вимог до опанування іншомовної, соціокультурної та комунікативної компетенцій, через що у навчальних планах більше годин відводять на вивчення практики іноземної мови й країнознавства, детальне висвітлення даних про мову як соціальний та історичний феномен, методів літератури та літературно-історичних зв'язків, а також гнучке поєднання моделей навчання іноземної мови на окремих прикладах із системно продуманих завдань, які підвищують професійне спрямування філологічних дисциплін;

– включення до навчальної програми додаткових дисциплін з метою розширення професійних шансів майбутніх вчителів іноземної мови на ринку праці, для чого поліпшується „багатофункціональна кваліфікація” майбутнього вчителя іноземної мови завдяки отриманій додатковій кваліфікації (а це може бути „Інформатика”, „Економіка і менеджмент”, „Переклад”, „Німецька мова як іноземна”, „Літературний переклад”), а принцип професійності в процесі його підготовки отримує для своєї реалізації нові можливості;

– навчання за кордоном, яке є невід'ємним елементом процесу іншомовної педагогічної освіти вчителів іноземної мови, оскільки допуск до їхньої роботи в навчальних закладах здійснюється тільки для тих з них, хто пройшов хоча б через одну форму навчання у країні, мова якої вивчається з метою її подальшого викладання у навчальних закладах.

Крім того, узагальнення матеріалів дослідження В. Гаманюк [4], дає всі підстави для висновку, що реформування системи іншомовної педагогічної освіти в Німеччині в наступний час відбувається відповідно сучасної політики навчання іноземних мов, яка, в свою чергу, залежить від політичних прагнень держави, характеру й інтенсивності економічних зв'язків із зарубіжними країнами (зокрема, особливостей глобалізації, міграції й інтеграційних процесів), національних традицій (пропозиція латини та давньогрецької мови). В умовах євроінтеграційних процесів подальшій модернізації професійно-педагогічної підготовки вчителів та викладачів іноземних мов сприяє інноватизація практики навчання іноземних мов на всіх ланках освітньої системи, яка виявляється в започаткуванні раннього навчання іноземних мов, введення другої та третьої іноземної мови ще на рівні шкільної освіти, поширення послуг іншомовного навчання у вищих школах, урізноманітнення іншомовної пропозиції, розширення пропозиції іншомовного навчання в структурах системи освіти дорослих.

**Висновок.** Проблеми уніфікації системи іншомовної педагогічної освіти на території Німеччини на сьогодні стоять надзвичайно гостро. Постійній критиці піддається різноманітність у рівнях підготовки вчителів, ставляться нові вимоги до навчальних планів тощо. Кожен із вищих педагогічних закладів, беручи до уваги багато факторів, самостійно визначає зміст освіти майбутніх вчителів іноземних мов, тому відсутній і їх регламент. Натомість, незважаючи на це, іншомовну педагогічну освіту Німеччини, її зміст оцінюють за прикінцевим результатом: висока професійна кваліфікація молодих учителів іноземних мов та високий статус професії вчителя іноземної мови у суспільстві.

Загалом, нові виклики, пов'язані з полікультурністю суспільства, мовно-політичною метою ЄС (суспільна багатомовність за рахунок індивідуальної; „рідна мова + дві іноземні”) та прагненням інтенсифікувати вивчення іноземних мов, спонукають до розробки нових концепцій іншомовної педагогічної освіти, здатних задовольнити потреби суспільства в знаннях іноземних мов. Для цього розробляються необхідні підстави для забезпечення ефективності підготовки викладачів іноземних мов передусім до реалізації концепції мовної уваги, дидактики багатомовності та концепції вивчення споріднених мов.

Унаслідок змін у системі іншомовної освіти до змісту підготовки вчителів іноземних мов вносяться відповідні корективи (міжкультурне та білінгвальне навчання), відбувається профільна підготовка вчителя (для роботи в гетерогенному середовищі, викладача німецької мови як другої, підготовка вчителя-консультанта тощо).

Перспективи дослідження запропонованої проблеми полягають у більш ґрунтовному вивченні способів формування педагогічної компетентності й дидактичної культури вчителя іноземної мови.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Kell A. Erziehungswissenschaftliche Fakultäten, Fachbereiche, Institute und erziehungswissenschaftliches Personal in den Universitäten der neuen Bundesländern / A. Kell // Erziehungswissenschaft im Aufbruch. – Weinheim, 1994. – S. 29–43.
2. Klemm K. Bildungsplanung in den neuen Bundesländern. Entwicklungsträgers, Perspektiven und Vergleich / K. Klemm. – Weinheim, München, 1992. – 209 S.
3. Koch-Priewe B. Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung / B. Koch-Priewe // Zeitschrift für Pädagogik. – 2002. – N 1. – S. 1–9.
4. Гаманюк В. А. Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика: монографія / В. А. Гаманюк. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2012. – 376 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Колесниченко Наталя Юрївна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри німецької філології Одеського національного університету імені Іллі Ілліча Мечникова.

**Олена МЕЛАЩЕНКО (Київ, Україна)**

## ПРОБЛЕМА ТЕХНОКРАТИЗМУ У ВИЩІЙ ТЕХНІЧНІЙ ШКОЛІ І РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

*У статті досліджено технократизм в сучасній вищій технічній школі України. Проаналізовано розвиток творчої особистості студента як шлях до меритократії.*

*Ключові слова: особистість, технократизм, освіта, вища технічна освіта, творення особистості, меритократія.*

*В статье исследовано технократизм в современной высшей технической школе Украины. Проанализировано развитие творческой личности студента как путь к меритократии.*

*Ключевые слова: личность, технократизм, образование, высшее техническое образование, развитие личности, меритократия.*

*The problem of technocratism in modern technique school of Ukraine are investigated in the article. Development of the creative personality of the student as the way to meritocrate are analyzed in the work.*

*Key words: personality, technocratism, education, higher tehnique education, progress of personality, meritocrate.*

**Постановка проблеми.** Сучасне життя в Україні – це динамічний процес, в якому людина самостійно обирає свій життєвий шлях лише маючи особистісні тенденції до індивідуалізації. Саме тому освіта стає суспільним інститутом, який дає не тільки знання, а ще й формує мотиви саморозвитку, мотивує самореалізацію, стимулює молоду людину до пошуку і розкриття особистісної суті, формування особистості, яка забезпечує сталий розвиток суспільства.

Сучасна особистість змінює характер свідомості, мислення інших психологічних процесів. Трансформується інтелектуальна, мотиваційна, емоційна і вольова сфери. Відстежується гальмування розвитку операцій мислення, уяви, процесів творчого сприйняття світу. Усе це пов'язується з прагматизмом мислення, зниженням якості життя та освіти.

Зміна цього контексту можлива при переорієнтуванні особистості на трансцендентні мотиви, тобто самореалізацію в обраній професії, взаємодії з іншими людьми, суспільством.

Саме особистісна ідея забезпечила інноваційність, рух освіти від об'єктивної до суб'єктивної, замість декларативної, трансдуктивної.

Праці О. Асмолова, С. Смирнова, П. Єрмакова, Д. Леонтьєва, І. Котової, О. Петровського та ін., присвячені саме акцентуації особистісних параметрів, були базисними для теорій особистісно зорієнтованої освіти, а також теорії і концепції Б. Ананьєва, Г. Крайга, Д. Фельдштейна, Л. Божович, Л. Виготського, І. Кона, Е. Еріксона, І. Кулагіна, що розкривають розвиток особистості етапу пізньої юності (студентський вік); теорії зв'язку особистісного та професійного розвитку Е. Зеєра, В. Шадрікова та ін.

Усе це дає можливість розуміння необхідності реформування сучасної вищої технічної освіти і недостатнього знання механізмів її гуманізації, необхідності існування особистісно-центрованого підходу.

**Мета статті** – з'ясування впливу технократизму на вищу технічну освіту України і формування особистості майбутнього науково-технічного фахівця.

Студентство технічних вишів має, зазвичай, сталі прояви технократизму на рівні структури особистості і на рівні структури соціального інституту освіти України.

Ми розглядаємо освіту як процес навчання і виховання. На нашу думку, саме через них технократизм впливає на особистість. Навчання надає індивіду технічні знання і методологію вирішення практичних проблем, це може відбуватись і безособово. Що стосується процесу виховання – присутність викладача (суб'єкта освітянської діяльності) як технократа має бути. Саме через його особистість і відбувається практично вплив на розвиток особистості студентів технічних вишів і освіти на етапі глобалізованого переходу світової спільноти до інформаційного суспільства.

Сучасний технократизм – це специфічне соціальне, психологічне і політологічне явище у соціальному організмі України. „Знання – сила, і, очевидно, парадоксальним чином справа дійшла до того, що природничі науки і технології, за допомогою своїх знань про те, що відбувається в неживому світі абстракцій і наукових висновків, набувають великої і постійно зростаючої влади. Ця влада дає можливість їм управляти і змінювати світ, в якому мають привілеї або приречені жити люди” [5: 119].

Розвиток техніки – це розвиток людства з часів, коли людина вперше винайшла знаряддя виробництва. Потім, з розвитком техніки, іде процес синтезу фізичного і духовного, або феноменального і ноуменального, саме того, з чого з'являється і розвивається соціум.

Специфіка тлумачення технократизму полягає в тому, що ми розглядаємо його як специфічну взаємодію людей між собою, в основі якої лежить теорія технічних знань, які використовуються як методологія управління суспільством і освітою.

Технократизм у вищій освіті – це дії менеджерів з інженерно-технічною освітою, що мають як методологічну основу дій – технологічний детермінізм, а також, маємо продукт їх діяльності – студентів, що стають новими носіями технократичного знання, повторюючи своїх учителів.

Сучасного технократа називають вже не інженером людських душ і суспільної свідомості, а вершителем долі держави і світу. Така постановка питання призвела до психологічного надлому в суспільній свідомості (зростання стресів, злочинності, наркоманії, тероризму), а також до технологічного та екологічного надламів.

Сучасність диктує необхідність поєднання цивільної і професійної відповідальності освітян, а особливо тих, які працюють на теренах вищої технічної освіти. Новий вид існування технократизму – комп'ютерократія. Ще за Аристотелем – життя людини – це і професійна творчість, і творення добра. Сучасність реально підкреслює загрозу відчуження особистості як засобу реалізації анонімної влади і гноблення людства (конкретніше – людини).

Керівники-технократи намагаються підкорити підконтрольні їм особистості, моральні установки яких мають хоча б якісь розбіжності з їхніми. Вони орієнтуються на передбачуваного, підкореного працівника, що виконує накази, але це призводить до придушення людської особистості і її індивідуально-творчого начала.

Сучасні вітчизняні і російські психологи пишуть про спроби розглядати людину як гвинтик, компонент технічної або соціально-технічної системи, як агента, а не суб'єкта діяльності [1: 188-191]. Саме про це свідчать дані соціологічного опитування студентів III, IV курсів НТУУ „КПІ” у 2009 та 2011 рр. (56 % респондентів у 2009; 51 % у 2011 рр. зазначають, що їх роль є суто технічна, бездіяльна в процесі отримання технічних знань).

Основними властивостями технократичного мислення стало підпорядкування людини ідеалам, пов'язаних з технікою і технологіями (техноцентризм). Тобто протистояння живого технічному, протиставлення штучного природному. Технократичне мислення містить небезпеку самознищення як носію, так і об'єктам його діяльності (біо-, гео- і соціосфери). На це вказало 13 % респондентів у 2009 р.; 19,5 % у 2011 р., 19 % у 2013 р.

Молоді науково-технічні фахівці, щойно отримавши диплом про вищу освіту не завжди є сформованими соціальними особистостями. Маючи вищу технічну освіту, не мають бажання реалізовувати свій творчий потенціал в Україні, що в свою чергу унеможливорює повноцінну інтеграцію до світового товариства. Питання поєднання в єдине ціле факторів індивідуалізації та соціалізації особистості – першочергове питання для сучасної особистості.

Випускники вищих технічних шкіл, які не володіють соціально-комунікативною компетентністю мають низьку інтеграційну здібність, конфліктність, відсутність толерантності та т. п.

Основна цінність сучасного технократизму – це співвідношення ціни та якості. Така раціональність може бути застосована в деяких економічних і життєвих ситуаціях, але не в глобальному масштабі.

На жаль, технократизм як соціальне явище у сфері освіти, вищої технічної освіти широко не досліджується.

Специфіка освіти полягає в тому, що вона перебуває всередині культури, і традиційно вважається, що освіта є доволі консервативною сферою суспільства і повинна бути пов'язана з академічністю, ініціативністю тих, кого навчають. Необхідно неодмінно наголошувати на тому, що людина, і саме людина – головна цінність суспільства знань, складає основу світогляду і віддзеркалює реальність. Тобто, головним стрижнем сучасної освіти має стати визнання людини системоутворюючим чинником освітньої системи XXI століття. „Сенс і ціль освіти – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація її відносин з собою та іншими людьми, зі світом... Система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини” [2: 12-13].

Таким чином, особистість виходить на передній план у формоутворенні і саморозгортанні соціального світу саме через освіту.

Враховуючи викладене вище, необхідно формувати умови вищої технічної освіти, у якій буде існувати нове співвідношення між гуманізмом і технократизмом на користь розвитку особистості, оскільки розвиток людини як особистості є головною умовою подальшого розвитку суспільства, суспільного прогресу.

Сучасна агресивність технократизму як в соціумі, так і в системі вищої технічної освіти України є проблемою, яку маємо у зв'язку з входженням до інформаційної фази розвитку, що потребує гуманізації соціального життя і демократизації управління.

Технократизм є явищем, яке привело людство до певного рівня матеріального достатку, але вже трансформувалось і втягує світову спільноту в добу Постмодерну, яка і буде існувати надалі. Це дає базу для існування двох систем освіти. Одна – для наявних виробничих сил, друга – обслуговує соціальний прогрес сучасного суспільства.

**Висновки.** Обмежити вплив технократизму на вищу освіту ми можемо, посилюючи процес гуманізації пізнання, симбіозу набутого знання і особистості студента. Тоді на виході ми будемо мати артефакти творчої, духовної діяльності особистості, що виражаються в загальнолюдських цінностях, бо це і є найвища цінність еволюції соціального світу.

Технократизм обов'язково зміниться ноократією або меритократією, бо сучасні освітні системи стають засобом регуляції поведінки людей. Такими засобами є і мови або знакові системи, а механізм регуляції освіти полягає у смислотворчості, однак все це поки що мегаперспектива. Окрім того, питання співвідношення технократизму і гуманізму в умовах сьогодення України, на нашу думку, необхідно застосовувати під час викладання відповідних тем з соціальної психології та педагогіки, соціології освіти, культурології у вищих навчальних закладах країни.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Зинченко В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. Зинченко, Е. Моргунов. – М. : Гривола, 1994. – 304 с.
2. Зязюн І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 12-13.
3. Фромм Эрих. “Иметь” или “быть”? / Фромм Эрих; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1990. – 336 с.
4. Кургузов В. Л. Гуманитарная культура (теоретическое обоснование феномена и проблемы функционирования в техническом вузе) / В. Л. Кургузов. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2000 – 553 с.
5. Хабермас Ю. Техника и наука как “идеология” / Ю. Хабермас; [пер. с нем. М. Харькова]. – М. : Практис, 2007. – 208 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Мелашенко Олена Маратівна** – кандидат філософських наук, доцент кафедри психології і педагогіки Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”.

**Сергій РОМАН (Луганськ, Україна)**

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ АКСІОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ ШКІЛЬНОЇ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ

*Статтю присвячено дослідженню концептуальних основ педагогічної аксіології в контексті шкільної хімічної освіти з метою застосування їх для процесу формування еколого-гуманістичних цінностей школярів при вивченні хімії, у тому числі через фахову підготовку вчителів за його здійсненням у ході професійної діяльності.*

*Ключові слова: педагогічна аксіологія, концептуальні основи, шкільна хімічна освіта, формування еколого-гуманістичних цінностей.*

*The article is devoted to the research of conceptual bases of pedagogical axiology in a context of school chemical education for the purpose of their application in the process of forming ecology-humanistic values of school students when studying chemistry, including vocational training of teachers and its implementation during pedagogical activity.*

*Key words: pedagogical axiology, conceptual bases, school chemical education, formation of ecology-humanistic values.*

**Постановка проблеми.** На думку вчених, що займаються методологією й філософією освіти, у XXI ст. настає період нових смислових поворотів у вихованні людини. На перший план виходить екологічна аксіологічна тематика. Н. Моїсєєв зазначає, що система ціннісних шкал, якою регулюється сучасне життя, при зростаючій потужності цивілізації й антропогенного впливу на навколишнє середовище, стає загрозливою і для природи, і для людства в цілому. „Людство підійшло до межі, за якою потрібна і нова моральність, і нові знання, і новий менталітет, і нова система цінностей” [7: 27].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Формуючи екологічний світогляд нинішнього й наступних поколінь, учені-педагоги до сфери інноваційних емпіричних досліджень (як пріоритетні) відносять наукові пошуки в аксіологічній галузі. Основи педагогічної аксіології розроблялися в працях таких філософів, як С. Анісімов, А. Здравомислов, М. Каган, В. Розанов, В. Тугарінов. У роботах цих учених аналізувалась сутність аксіології, поняття про ціннісні орієнтації, їх структуру і класифікації, можливі шляхи розвитку аксіосфери особистості й соціальних груп. Методологічні підходи до формування ціннісної парадигми в освіті, системи ціннісних орієнтацій сформульовані М. Богуславським, Б. Вульфівим, Г. Вишневим, В. Додоновим, В. Зінченко, Б. Ліхачовим, Н. Нікандровим, З. Равкіним. Проблеми функціонування ціннісної системи в освіті, аксіологічні аспекти в підготовці майбутнього вчителя досліджувалися А. Булініним, І. Ісаєвим, В. Сластьоніним, Є. Шияновим. Процес становлення ціннісних орієнтацій учнів розглядався О. Казаковою, В. Караковським, Н. Щурковою.

**Мета статті** – дослідження концептуальних основ педагогічної аксіології в контексті шкільної хімічної освіти з метою застосування їх для процесу формування еколого-гуманістичних цінностей школярів при вивченні хімії, у тому числі через фахову підготовку вчителів за його здійсненням у ході професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Абсолютною у формуванні еколого-гуманістичних цінностей ми вважаємо пріоритетність природничих знань. Провідне місце серед проблем аксіологізації природничої освіти займає формування в школярів ціннісного відношення до знань з природничих наук. Особливе значення в цьому відношенні набувають теоретичні знання, які разом з емпіричними сприяють створенню осмисленої орієнтації учня як особистості в навколишньому світі, почуття гармонії з природою, розумінню можливих перспектив і наслідків неграмотності кожної людини. Ціннісне відношення до знань з наук природничого циклу (зокрема хімії) Л. Бурчак і С. Бурчак визначають як єдність спрямування особистості учня на навчальну діяльність і його готовність до неї, яка проявляється в осмисленому прагненні до оволодіння теоретичними знаннями у відповідності з тим смислом, який вони мають для нього в навчанні й життєвих ситуаціях, і виділяють такі ознаки (компоненти) ціннісного ставлення до природничих наук: когнітивний компонент – судження учнів про наявність практичного відношення до знань; поведінковий компонент – прагнення до оволодіння знаннями [4].

На сучасному етапі розвитку суспільства в основі реформування школи лежить ідея гуманізації освіти, а також пріоритет розвитку особистості. Хімія – фундаментальна наука, що відіграє важливу роль у формуванні особистості, оскільки містить величезний аксіологічний потенціал, який розглядається нами як наступна *система цінностей*: знаннева (наукова),

методологічна (світоглядна), виховна, загальнокультурна, історична, валеологічна, превентивна, практична (прикладна) і політехнічна (профорієнтаційна) цінності.

Отже, аксіологізація шкільної хімічної освіти передбачає розкриття зв'язків між хімічними знаннями й повсякденним життям людини, проблемами, що виникають перед нею в різних ситуаціях, забезпечення умов для саморозвитку особистості в процесі навчання й формування досвіду творчої діяльності, формування відповідального відношення до природи й суспільства, реалістичного погляду на природу й місце людини в ній, виховання переконаності в необхідності піклування про своє здоров'я, збереження природних ресурсів й охорони навколишнього середовища. Реальна, а не гіпертрофована екологічна картина сучасного світу має не зневіряти учня в доцільності застосування хімічних продуктів, а давати впевненість у можливості змінити життя на краще завдяки хімічним знанням. Тим самим будуть створені умови для реалізації ідеї культуровідповідності школи й гармонійного розвитку особистості засобами навчального предмету хімії.

Проте, на жаль, аксіологічний потенціал хімії не використовується сповна в процесі вивчення даного предмету. У шкільній хімічній освіті головну цінність наукового знання традиційно вбачали в його перетворюючій силі, але мало уваги приділяли тому, що стосувалося людини, її цілей і цінностей. Наслідком такої традиції стала невідповідність суспільної свідомості індустріальної спільноти рівню хімізації сучасного світу. Це, у першу чергу, породило ланцюг протиріч, які обернулися екологічними, сировинними й іншими глобальними проблемами. Під їхнім впливом відбулися зміни у відношенні до цінності наукового знання, що відобразилося у недовірі до науки, її можливостей. З'явився так званий синдром хемофобії, страх всього пов'язаного з хімією, включаючи й хімічну освіту. Формуванню позитивної мотивації школярів щодо ціннісного відношення до хімічних знань зашкоджують й недоліки шкільної хімічної освіти, насамперед змістовно-процесуального й матеріально-технічного характеру, які розглянуті нами в роботі [10: 60-61]. Аналіз досліджуваної проблеми засвідчив, що в процесі вивчення хімії в школярів не формується хімічна свідомість, тобто розуміння можливості нанести природі шкоду або принести благо методами хімії. Усвідомлення такого положення повинно забезпечити удосконалення хімічної підготовленості школярів, формування їх громадянської позиції, ціннісного відношення до навколишнього світу.

У зв'язку з цим для забезпечення стабільності існування цінностей в професійно-педагогічній сфері необхідна науково обґрунтована побудова системи формування аксіологічних начал особистості, що спирається на методологічні основи *педагогічної аксіології*. Як продукт інтеграції загальної аксіології, філософії освіти, антропології, культурології, етики, логіки, педагогіки, психології педагогічна аксіологія є на сьогодні однією з найважливіших умов розвитку й реалізації нової освітньої політики, її стратегічних орієнтирів, заснованих на гуманістичних цінностях. В основі педагогічної аксіології лежить розуміння й утвердження цінностей людського життя, навчання й виховання, педагогічної діяльності й освіти в цілому. Об'єктом дослідження педагогічної аксіології є цінності, які треба формувати у вихованців [5: 21], з урахуванням сучасних філософсько-гуманітарних підходів до онтологічного й гносеологічного осмислення феномена цінностей як специфічних векторів культури.

При побудові шкільної хімічної освіти на засадах педагогічної аксіології слід ураховувати, що в якості предмета педагогічної аксіології розглядається розвиток культури відношень особистості й пов'язані з цим наступні функції: смислеутворююча (одна з центральних, оскільки поєднує змістові й процесуальні аспекти освіти, стимулює інтелектуальну ініціативу), оцінювальна, функція орієнтації, нормативна, регулююча і контролююча [2: 9].

Ціннісні орієнтації, виступаючи центральним поняттям педагогічної аксіології, є однією з головних, „глобальних” характеристик особистості, а їх розвиток – основним завданням гуманістичної педагогіки й важливим шляхом розвитку суспільства. Під *ціннісними орієнтаціями* розуміються „стандарти”, що детермінують відношення особистості до природи, суспільства й самої себе, тобто цінність виступає як певний поведінковий орієнтир, що актуально (стосовного до даного стану особистості і даних обставин життєдіяльності) представляє мету її активності. Саме тому формування ціннісних орієнтацій школярів (у тому числі еколого-гуманістичних цінностей) засобами хімічної науки повинно здійснюватись на основі принципів функціонування педагогічної аксіології: гуманізму, комплексності, адекватності, динамізму ціннісних орієнтацій, емоційної відкритості, включання, ієрархічності й нелінійності [2: 9–10].

Для подолання ціннісних криз і здійснення етапів формування ціннісних орієнтацій школярів засобами хімічної науки слід орієнтуватись на деякі умови, під час реалізації яких можливе



розв'язання проблем аксіологічного характеру: вільний розвиток позитивно значимої ціннісної орієнтації; глибоке осмислення усвідомлюваної ціннісної орієнтації; широке співвідношення ціннісної орієнтації з системою цінностей; перенесення значимих ціннісних орієнтацій на різні життєві й професійні ситуації; самостійний пошук нових особистісно й професійно привабливих цінностей; виявлення аксіологічних тенденцій в освіті; пошук механізмів переведення особистості із стану *Я-реальне* в *Я-ідеальне* [2: 13].

Виступаючи специфічною галуззю філософсько-гуманітарного знання, педагогічна аксіологія визначає гуманістичну цінність освіти, що знаходить своє відображення в основних її ідеях: абсолютність й автономність, універсальність, фундаментальність і надісторичність [8 (2: 444-448)], єдність цілей і засобів в гуманістичному світогляді, пріоритет ідеї свободи в системі гуманістичних цінностей [11: 86-87]; відкритість і неперервність освіти [1 (1: 27)]. Виходячи з наведених аксіологічних ідей, можна виділити наступні культурно-гуманістичні функції хімічної освіти: орієнтація освітнього процесу на виживання й неперервний розвиток людства, утвердження людяності (ноогуманістична функція); акцентування уваги на збереженні біосфери, природи взагалі (екологічна функція); розвиток духовних сил, здібностей і вмінь, які дозволяють людині долати життєві перепони; формування характеру й моральної відповідальності в ситуаціях адаптування до соціальної й природної сфер; забезпечення можливостей для особистісного й професійного росту та здійснення самореалізації; оволодіння засобами для досягнення інтелектуально-моральної свободи, особистої автономії; створення умов для саморозвитку творчої індивідуальності особистості й розкриття її духовних потенцій [12 (1: 80)].

Ефективній аксіологізації шкільної хімічної освіти сприятимуть також головні положення гуманітаризованого світогляду: *перше* – закономірності, встановлені в процесі дослідження неживої речовини, дуже важливі для удосконалення техніки, які потрібно поглиблювати, але використовувати тільки для оцінки явищ і розкриття механізмів, які діють у неживій природі, що має наукове обґрунтування й підтверджується багатовіковою практикою. Механічне перенесення таких закономірностей на живу природу без урахування її особливостей створило основу для формування технократичного світогляду й відкрило шлях екологічній кризі; *друге* – у процесі вивчення живої речовини та її особливостей, завдяки яким підтримується життєдіяльність організмів, слід виділяти як головні, а ті, що є спільними з неживою речовиною, вважати другорядними; *третє* – у живій речовині діють лише її властиві закономірності, наприклад, клітинна організація, молекулярна дисиметрія, зменшення ентропії, передача спадкових властивостей тощо. Вони виявилися найбільш чутливими до забруднення хімічними речовинами техногенного походження, які спотворюють життєдіяльність організмів у біосфері або ж спричиняють передчасне їх перетворення у неживу речовину; *четверте* – всі технічні рішення під час втручання в природні процеси, особливо в галузі технічної хімії, не можна вводити в дію без екологічної експертизи як найближчих, так і віддалених результатів такого втручання; *п'яте* – вдосконалення освітнього стандарту з хімії як одна з форм сприяння розвитку технічної хімії, що потрібне сучасному суспільству, має виходити з головного положення – не нашкодь і допоможи біосфері [3: 48-49].

Аксіологія в сучасній педагогічній думці розглядається також як основа виховної парадигми школи, що дозволяє залучати її концептуальні основи для організації виховного процесу засобами хімії. Тому важливо в аксіології виховання виділити цінності, що визначають ту суб'єктну основу смислів для особистості, які людина продукує сама через надбання моральних знань, їх емоційне переживання, апробацію у власному досвіді побудови зв'язків з іншими людьми та навколишнім світом. Поєднання й взаємодія моральних знань, почуттів, досвіду поведінки в процесі звернення особистості до цінностей, норм і принципів, їх поступове засвоєння і присвоєння у власному досвіді поведінки становлять поетапне й послідовне аксіологічне виховання в школі. Так, у процесі шкільної хімічної освіти аксіологічне виховання повинне виконувати наступні функції: трансляцію культури; збереження своєрідності національних традицій в умовах глобалізації, що уніфікує культурне різноманіття; забезпечення соціоекологічної стабільності суспільного життя шляхом передачі моральних норм і еколого-гуманістичних цінностей; соціалізацію особистості, її адаптацію до соціальних ситуацій і техногенних умов сучасного довкілля.

Виховна логіка при цьому вибудовується в контексті цілеспрямованої організації особистісно орієнтованого, культуровідповідного, життєтворчого процесу. У даному процесі проектується творчо активна, діяльнісно й морально спрямована особистість, що неможливо без

ціннісно значимої її складової. Суттєве значення при цьому мають інтегративні етичні категорії (гуманізм, совість, відповідальність, почуття власної гідності, патріотизм та ін.), які визначають різноманітність ціннісних понять у палітрі виховних методів і дій, що залучають особистість до системи цінностей і визначають змістовну основу моральної спрямованості. У центрі аксіологічно побудованого виховного процесу, орієнтованого на моральний розвиток і самовдосконалення школярів, у якості провідної його спрямованості виступає ціннісно виражене відношення до природи, суспільства, окремої людини тощо. Тому цінності в аксіології виховання – це також й елементи внутрішньої структури особистості, пов'язані з особистісним досвідом, сукупністю переживань і відношень. Саме це визначає істотне й важливе в життєдіяльності людини, обумовлює мотивацію її дій і вчинків, моральну настанову. У зв'язку з цим в аксіології виховання можна говорити про формування аксіологічного Я школяра, що визначає систему його ціннісних пріоритетів. У такому контексті набуває особливої самостійної сутності виховання як смисло і ціннісно значиме явище, у зв'язку з чим центральним питанням постає поняття „цілепокладання” і педагог, який його визначає і здійснює [13: 10–13].

У відповідності до вищевикладеного, пріоритетна спрямованість учителя хімії на особистість школяра в контексті аксіологічного виховання повинна акцентуватись на її суб'єктну основу, інтерес і моральну настанову як готовність до дії, а виховний процес розглядатися як спрямований розвиток ціннісно-сислової сфери особистості, що передбачає виховання ціннісно виражених відношень школярів до навколишнього світу, природи, людей і самої себе. Для цього вважаємо за доцільне використати запропоновану А. Шемшуріною загальну методологію аксіологічного виховання, яка включає наступні положення: цінність є не тільки універсальною системно і смислотворною філософською категорією, але й визначальною основою виховання; проблема значущості людини й смислу її життя може бути розв'язана в контексті цінностей; емоційність – важливе методологічне поняття аксіологічної системи виховання, а суб'єктна основа особистості – її смисловий базис; пізнання цінностей – послідовний процес напруженого усвідомлення переваг, що визначаються особистістю як в інтуїтивній, так і в активно пізнавальній дії, котра сприяє осмисленому й усвідомленому визначенню ціннісних орієнтацій; цінності фундаментальні за умови їх обґрунтованості і особистої значимості, сприяють формуванню моральних норм поведінки, ідеалів, визначають внутрішній світ людини, світоглядні й моральні позиції; дійсний прояв цінностей відбувається в ситуаціях морального вибору, які формують смислову основу життєдіяльності особистості [13: 18–19].

На основі означених позицій слід вибудовувати модель аксіологічних основ виховання школярів у процесі вивчення хімії з урахуванням таких провідних ідей: цінності виховання історичні, в кожному епоху вони збагачуються аксіологічними орієнтирами, які відповідають духу часу. У зв'язку з цим, „необхідно бачити насамперед вічні цінності, котрими жили люди в минулому й будуть жити в майбутньому” (М. Монтень); моральний світ людини – це не тільки основа його індивідуального досвіду, але й спільна моральна основа, що поєднує всіх і кожного, у якій окрема людина як одиничне й унікальне явище вписується в загальний моральний контекст життєдіяльності спільноти. Цим загальним контекстом є загальнолюдські цінності, що необхідні всім; загальнолюдські й національні цінності знаходяться в нерозривній єдності, взаємному доповненні й збагаченні одна одною і є єдинокровними; у системі загальнолюдських й аксіологічних пріоритетів можна виділити загальну специфіку педагогічних орієнтацій виховання підростаючого покоління – це ціннісно виражені відношення людини до навколишнього світу в усій сукупності особистісної причетності до його явищ і подій [1: 23–24].

Отже, будь-яка система виховання завжди відображає цінності й прагне, щоб вони стали надбанням особистості вихованця. Це вказує на затребуваність педагогічно побудованої моделі аксіологічного виховання. Згідно з цією моделлю першочерговим завданням виховання еколого-гуманістичних цінностей школярів у процесі хімічної освіти ми вважаємо з'ясування гуманістичної функції науки, її відношення до людини як до суб'єкта пізнання, спілкування і творчості. Це веде до розгляду ціннісних аспектів філософсько-педагогічного пізнання, його „людського виміру”, принципів, а через них до гуманістичної, людської сутності культури в цілому. Освіта як компонент культури в цьому зв'язку набуває особливої значущості, оскільки є основним засобом розвитку гуманістичної сутності людини [12 (1: 64)].

Ураховуючи, що педагогічна аксіологія виділяє в якості пріоритетної аксіологічну функцію освіти, розробка вчителем ціннісних основ змісту, організації й управління хімічною освітою школярів повинна передбачати укріплення фізичного, психічного, психологічного, а також духовного здоров'я як основоположних цінностей людини. Таким чином, сама педагогічна

діяльність тут має гуманістичну природу. Гуманістичні цінності цієї діяльності є вічними „дороговказами” вчителя. Під цінностями педагогічної діяльності розуміють ті її особливості, які дозволяють вчителю не тільки задовольняти свої матеріальні й духовні потреби, але й слугують орієнтиром його соціальної і професійної активності, спрямованої на досягнення суспільно значущих гуманістичних цінностей.

Аксіологічне *Я* педагога включає цінності, які пов'язані з утвердженням його ролі в соціальній і професійній сфері, задоволенням потреби в спілкуванні, саморозвитком творчої індивідуальності, самореалізацією, задоволенням прагматичних потреб. У структурі професійно-педагогічної культури вони представлені цінностями-цілями, цінностями-засобами, цінностями-відношеннями, цінностями-якостями, цінностями-знаннями. Названі групи педагогічних цінностей, породжуючи одна іншу, утворюють аксіологічну модель, що має синкретичний характер. Він проявляється в тому, що цінності-цілі визначають цінності-засоби, а цінності-відношення залежать від цінностей-цілей і цінностей-якостей і т. ін., тобто вони функціонують як єдине ціле. Укорінюючись у свідомості вчителя, аксіологічні моделі, що містять систему ціннісних орієнтацій на емпатійне спілкування, творчість у педагогічній діяльності, на розвиток особистості, професійне співробітництво, обмін духовними цінностями та ін., формують гуманістично зорієнтований педагогічний світогляд учителя [6: 18–19]. При цьому аксіологічне багатство педагога визначає ефективність і цілеспрямованість відбору й прирощення нових цінностей, їх перехід в мотиви поведінки й педагогічні дії, створює фундамент професійної культури вчителя. Її базовими основами є: *загальнолюдські* – учень як головна педагогічна цінність і педагог, здатний до його розвитку, підтримки творчої індивідуальності, соціального захисту; *духовні* – сукупний педагогічний досвід людства, відображений у педагогічних теоріях і способах педагогічного мислення; *практичні* – способи педагогічної діяльності, педагогічні технології й перевірені практикою освітньо-виховні системи; *особистісні* – педагогічні здібності, індивідуальні характеристики педагога як суб'єкта педагогічної культури, педагогічного процесу й власного життєвого досвіду [11: 93].

Відтак, педагогічний процес формування особистості як вчителя, так і школяра в сучасному освітньому просторі необхідно проводити в умовах зміни аксіологічних орієнтирів у бік централізації смислового підходу, у межах якого відбувається вироблення загальнотеоретичних уявлень про смисловий вибір людського буття. Смысловий підхід задає нові орієнтири для переходу від аналізу життєдіяльності до розгляду життєтворчості, від „психології особистості, що змінюється у мінливому світі” (О. Асмолов) до психології „особистості, що діє і змінює себе і свій життєвий світ” (Д. Леонтьєв) [9: 25].

**Висновки.** Вияв ціннісних аспектів освіти можливий тільки на основі загальнолюдських цінностей, а управління освітою повинно бути орієнтоване на розвиток її ціннісних аспектів й адекватне їм. Зокрема, концептуальні основи педагогічної аксіології в контексті шкільної хімічної освіти повинні регламентувати вияв природи й джерел еколого-гуманістичних цінностей, закономірностей їх функціонування, діалектики загальнолюдських і національних орієнтирів. Саме педагогічна реалізація еколого-гуманістичних цінностей забезпечує спрямованість на підвищення загальної культури особистості, прилучення до національних і буттєвих цінностей, а це вимагає посилення культурологічної спрямованості шкільної хімічної освіти.

Побудова шкільної хімічної освіти на засадах педагогічної аксіології дає можливість акумулювати єдність свідомості, почуттів та дій, прогностичність, міждисциплінарність, взаємозв'язок глобального, регіонального та локального рівнів розгляду й розв'язання проблем системи „людина – речовина – матеріал – практична діяльність – природа – суспільство” та встановити гармонійні стосунки людини з природою, суспільством, самою собою. У зв'язку з цим новими цінностями загальноосвітньої підготовки постають еколого-гуманістичний й екологічний світогляд, ядро якого – імператив виживання та глобальної відповідальності людини за нормальне життя на обмеженому життєвому просторі. Нагальне завдання шкільної хімічної освіти при цьому – визначити педагогічні фактори формування означених цінностей і світогляду засобами педагогічної і природничих наук, знайти оптимальне співвідношення між полі- й монодисциплінарним підходами в сучасних умовах навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Артамонова Е. И. Экологическая парадигма современного высшего образования / Е. И. Артамонова // Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті : міжнар. наук.-практ. конф., 11–13 лист. 2003 р. : матеріали конф. : в 4 ч. – Луганськ, 2003 – . –

- Ч. 1. – 2003. – С. 24–29.
2. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н. А. Асташова // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 8–13.
3. Бачинський П. П. Реалізація принципу гуманітаризації в освітньому стандарті з хімії / П. П. Бачинський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 46–51.
4. Бурчак Л. Проблема ціннісного відношення учнів до знань з наук природничого циклу / Ліана Бурчак, Станіслав Бурчак // Педагогічні засади формування гуманістичних цінностей природничої освіти, її спрямованості на розвиток особистості : міжнар. наук.-практ. конф., 29–30 трав. 2003 р. : зб. наук. праць. – Полтава : АСМІ, 2003. – С. 219–222.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Горовая В. И. Конструктивная педагогическая аксиология / В. И. Горовая // Педагогика. – 2007. – № 4. – С. 15–21
7. Дзятковская Е. Н. Экологическая этика: проблемы экологического воспитания / Е. Н. Дзятковская // Педагогика. – 2012. – № 4. – С. 27–34.
8. Ильин В. В. Философия : учебник : в 2 т. / В. В. Ильин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – Т. 2. – 2006. – 784 с.
9. Пелех Ю. Цінності і смисл як інтерпретація педагогічно суцього / Ю. Пелех // Вища освіта України. – 2009. – № 3. – С. 21–29.
10. Роман С. В. Хімічна безпека як лейтмотив гуманізації сучасної хімічної освіти / Сергій Володимирович Роман // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2012. – № 19 (254). – С. 56–68.
11. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М. : Изд. центр „Академия”, 2003. – 192 с.
12. Слостенин В. А. Общая педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений : в 2 ч. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под. ред. В. А. Слостенина. – М. : Гуманит. изд. центр „ВЛАДОС”, 2002. – Ч. 1. – 2002. – 288 с.
13. Шемшурина А. И. Концепция: Аксиологические основы воспитания / А. И. Шемшурина // Этическое воспитание. – 2010. – № 5. – С. 3–28.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Роман Сергій Володимирович** – кандидат хімічних наук, доцент, доцент кафедри хімії та біохімії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (МАНПО).

### Світлана ШАНДРУК (Кіровоград, Україна)

## ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У США

*У статті досліджуються тенденції та суперечності в професійній діяльності американських вчителів; глобалізація професійної підготовки вчителів; проблема мультикультурної освіти; питання вдосконалення школи і якості освіти; шляхи і засоби визначення й оцінювання ефективності школи.*

*Ключові слова: тенденції, суперечності, професійна підготовка вчителів, мультикультурна освіта; якість освіти.*

*Tendencies and contradictions in professional activity of American teachers; globalization of professional preparation of teachers; problem of multicultural education; question of school development and quality of education; ways and facilities of determination and evaluation of school effectiveness are investigated in the article.*

*Keywords: tendencies, contradictions, professional preparation of teachers, multicultural education, quality of education.*

**Постановка проблеми.** Динамічні процеси суспільно-економічного життя загалом та зміни в системі загальної середньої освіти зокрема, виявили суперечливі тенденції у ставленні до професійної підготовки вчителів. З одного боку, важливою стає більш глибока професіоналізація діяльності вчителів середньої школи, з другого – спостерігається міжгалузєва інтеграція знань, підвищується значущість інтегрованих умінь для здійснення професійної педагогічної діяльності. Ці загальні тенденції зумовлюють нові вимоги до працівника освіти, оскільки саме на нього значною мірою покладено завдання підготовки випускників середніх загальноосвітніх навчальних закладів до інтеграції у світовий ринок; формування цілісної картини світу; освоєння способів пізнавальної та комунікативної діяльності; уміння одержувати інформацію з різних джерел, аналізувати та застосовувати її.

Інтеграція України до європейського та світового освітнього простору, особливості якої пов'язано з природою глобальних процесів, а також зі специфічними умовами розвитку суспільно-економічного, політичного та культурно-освітнього життя нашої країни, зумовлює

потребу розв'язання низки складних проблем. До них, згідно з «Національною доктриною розвитку освіти» (2002 р.) [1], належить передусім підвищення якості освіти; налагодження моніторингу ефективності діяльності освітньої системи на національному рівні; децентралізація управління освітою шляхом розширення державно-громадського партнерства в соціальній сфері; структурна перебудова освітньої системи відповідно до потреб забезпечення безперервного характеру освіти; формування готовності вчителів та навчальних закладів до інноваційної діяльності; розвиток ринку освітніх послуг; розширення міжнародного співробітництва; моніторинг та використання кращого зарубіжного досвіду у сфері освіти тощо.

США мають вагомі педагогічні досягнення та розвинену систему професійної підготовки вчителів. Теорія і практика освіти США ґрунтуються на давніх багатонаціональних та історичних традиціях і залежать від державної політики в галузі освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Із теоретичним обґрунтуванням сучасних підходів до професійної підготовки вчителя виступили відомі на американському континенті вчені, зокрема з таких аспектів, як: наукові дослідження в освіті (І. Айзнер, А. Вайз, Л. Коен, Р. Лампард, Л. Манйон, К. Поул та ін.), роль учителя в процесі реформування освіти (Дж. Бренсфорд, М. Векслер, К. Гаар, Д. Гампфрі, Л. Дарлінг-Геммонд, Е. Фейстрітцер та ін.), програма підготовки педагога (Дж. Гудлед, К. Дей, М. Водлінгер, Дж. Вілсон, Л. Мітчел, Дж. Сакс, Л. Шульман та ін.), розвиток змісту навчальних програм (Б. Крімерс, К. Ландман, Е. Міранда, Р. Овенс та ін.), забезпечення якості професійної підготовки вчителів (С. Белл, Л. Дарлінг-Геммонд, М. Діес, І. Кел, А. Колтон, Р. Лав, Г. Спаркс-Лангер, Р. Спейді, Т. Сергіованні та ін.); співпраця між школами та педагогічними факультетами (Л. Дарлінг-Геммонд, К. Зейчнер, М. Кочран-Сміт, Дж. Фезерстоун та ін.), співпраця «університет-школа» (Д. Армстронг, М. Брейн, С. Вілсон, Л. Дарлінг-Геммонд, Л. Кубан, Т. Севедж та ін.), знання, уміння та навички педагога (Х. Беаре, Ф. Бухбергер, Дж. Гутек, Б. Колдвел, Р. Міллікан, Р. Содер, Дж. Ферріні-Манді, Р. Флоден, С. Хегарті, Дж. Шеклок та ін.), педагогічна практика (М. Вік, Дж. Гатрі, Л. Дарлінг-Геммонд, К. Зейчнер, Г. Кліффорд, М. Кочран-Сміт, Д. Лабарі та ін.), упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійну освіту (Дж. Едвардс, М. Роблер, Б. Розеншайн та ін.), професійний розвиток педагога (С. Віліс, Л. Дарлінг-Геммонд, К. Дей, П. Кіршнер, Дж. Сакс та ін.), розробка програм підвищення кваліфікації (Х. Борко, С. Віліс, І. Нат, Д. Пересіні, Л. Ромагнано та ін.).

**Мета написання статті.** Інтеграція України у світовий освітній простір, необхідність вивчення й упровадження світового досвіду в галузі професійної підготовки вчителів визначили мету нашого дослідження, яка полягає у вивченні та аналізі зарубіжного досвіду підготовки вчителів, зокрема тенденцій і суперечностей у підготовці вчителя середньої школи в США.

**Виклад основного матеріалу.** У 2010 р. президент США Б. Обама оголосив свій план реформування американської освіти, який враховує той факт, що федеральному уряду надається провідна роль у стимулюванні проведення реформ та введення високих стандартів, потрібних освітній галузі США. Президент особливо наголосив на тому, що «міцний імпульс змін прийде зі штатів, шкільних округів та місцевих шкіл» [5]. Зокрема, Б. Обама неоднозначно дав зрозуміти народу, що збирається використовувати федеральні органи для вдосконалення загальноосвітніх шкіл «К-12» американської державної системи освіти. Президент висловив своє занепокоєння стосовно того, що показники успішності учнів середніх шкіл дотепер відстають від показників учнів деяких індустріальних націй. Важливою, на думку Б. Обама, є проблема меншин, зокрема досить часті відрахування зі шкіл афроамериканців та латиномовних учнів, а також найнижчі показники успішності цих учнів.

Нові підходи потребують значних стратегічних та процедурних реформ як системи державної вищої освіти, так і державної загальноосвітньої системи, результатом чого стане модернізація довгострокових стратегій та методик, що не відповідають потребам сьогодення. Ці реформи потребуватимуть тісної співпраці керівників вищої освіти, губернаторів та комісарів управління державними школами для подолання політичних бар'єрів і підтримки нової ідеї професійної підготовки вчителів.

Президент Барак Обама та віце-президент США Джо Біден переконані, що перед Америкою стоять більш важливі проблеми, окрім підготовки дітей до конкурентної боротьби в умовах глобальної економіки. Їхнє бачення освіти XXI століття починається з вимог більшого реформування та звітності, пов'язаної з ресурсами для проведення реформи; залученням батьків до відповідальності за успіхи своїх дітей; рекрутинг, збереження та винагородження нових

учителів для наповнення нових успішних шкіл, які готують американських дітей до успішного навчання в коледжі чи до продуктивної праці на робочому місці [3].

Вплив глобальних процесів є багатомірним та має значущу соціальну, економічну та політичну імплікацію. Масоване розповсюдження освіти та західноорієнтованих норм навчання на всіх рівнях є великою частиною процесу глобалізації. Глобалізація стала основним предметом вивчення, особливо в галузі компаративної педагогіки, яка застосовує історіографічні та соціально-наукові теорії й методи до розв'язання міжнародних проблем освіти.

У процесі й теорії глобалізації школа відіграє важливу роль основної формальної агенції передачі знань. Розповсюдження освіти як складника процесу глобалізації, вважають внеском до процесу демократизації світу. Школи готують дітей до участі в економіці й політиці, надаючи їм знання, щоб приймати зважені рішення; мотивацію, щоб робити адекватний вклад у добробут суспільства; усвідомлення наслідків своєї поведінки.

Останнім часом національні системи вищої освіти зустрічаються із низкою проблем як внутрішнього, так і зовнішнього характеру, до яких належать:

- невідповідність рівня та якості підготовки швидко змінним вимогам ринку праці;
- підвищення міжнародної мобільності студентів;
- підвищення міжнародної привабливості національних освітніх систем;
- підвищення ефективності витрат на вищу освіту в умовах браку коштів на її фінансування.

Важливе місце в контексті професійно-орієнтованих реформ стало запровадження стандартів професійної освіти. Їхніми основними функціями є: відбір кандидатів до вступу в заклади педагогічної освіти; оцінювання навчальних досягнень студентів педагогічних навчальних закладів; оцінювання якості та акредитація програм педагогічної освіти; сертифікація учителів-початківців, що засвідчує завершення випробувального періоду професійної діяльності та уможливує повноцінний вступ до неї; визначення критеріїв звітності вчителя за постійно виконувани професійні обов'язки; періодичне ліцензування та винагородження учителів на різних етапах їхнього кар'єрного зростання; визнання та акредитація статусу «досконалого вчителя», що здійснюється на добровільній або на обов'язковій основі; оцінювання діяльності вчителів, що прагнуть до підвищення професійного статусу; відбір та періодичне оцінювання діяльності кадрів шкільної адміністрації; орієнтування напрямів та оцінювання якості професійного розвитку вчителів; зосередження уваги освітньої системи на проблемах якості викладання, на питаннях акредитації програм педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів, на критеріях винагородження вчителів та їхнього кар'єрного зростання; інформування широкої громадськості про якість діяльності освітньої системи, школи та вчителя [2: 24]. Процеси упровадження стандартів у професійно-освітній сфері знаходяться на етапі становлення, не завершені в жодній з розвинених англомовних країн, тому оцінювання їхнього впливу на ефективність діяльності освітньої системи є досить суперечливим, залежить від ідеологічних позицій освітніх експертів.

З позиції тенденції глобалізації професійної підготовки вчителів проблема мультикультурної освіти виглядає надзвичайно актуальною. Дослідження «Проблеми та можливості мультикультурної освіти, практичний аспект» (Problems and Possibilities of Multicultural Education in Practice) Б. Нго з університету Міннесоти засвідчує, що шкільна мультикультурна практика постійно суперечлива, загострює проблеми та робить учителів противниками мультикультурної освіти [4: 473-495]. Автор дослідження зазначає, що потрібно відходити від практики конфліктів та напруги, які неодмінно з'являються унаслідок культурних відмінностей. Б. Нго глибоко переконаний, що педагогічна освіта повинна запропонувати шляхи і можливості мультикультурної освіти.

Питання вдосконалення школи і якості освіти стало важливою проблемою обговорення та досліджень західного світу. Освіта шукає шляхи і засоби визначення й оцінювання ефективності школи. Важливою тенденцією освіти є зростання значущості підвищення компетентності вчителів у створенні ефективних шкіл. Ефективність школи та її вдосконалення відбувається тоді, коли школа показує хороші результати на рівні досягнень учнів та на інших рівнях, як наприклад, висока мотивація вчителів.

Учителі – це партнери й рушійна сила процесу вдосконалення школи. Вони реалізують свої підходи до роботи, зважаючи на свої потреби, бажання та амбіції. Ці чинники збільшують вірогідність участі вчителів у процесі управління школою. Отже, професійна компетентність може сприяти залученню вчителів до шкільного менеджменту, а також надати персоналу можливість прийняти участь у процесі затвердження рішень та створенні чогось на зразок колективної власності. Учителі як професіонали (експерти) і власники, віддані справі

вдосконалення та діють згідно з прийнятими рішеннями, або вимагають прийняття рішень у межах проекту вдосконалення школи.

Важливою умовою якісного викладання є професійна компетентна діяльність учителя. Рівень професійної кваліфікації учителя не є статичним, оскільки постійно змінюється через швидкі зміни середовища, викликані технічними, соціальними або інституційними вимогами, та через неперервний особистісний розвиток індивідуумів і виникнення нових професійних вимог. З цієї перспективи компетенція може розглядатися як точка відліку навчального й розвивального континууму, який має декілька етапів: відбір та освіта; процес професійної освіти та підготовки; досягнення статусу демонстрації компетентності або власне демонстрація компетентності на роботі.

Тенденції та суперечності в професійній діяльності американського вчителя можна умовно поділити на глобальні, національні та регіональні. Невідворотна трансформація свідомості внаслідок глобалізації змінює зміст та форму освіти, й школа відіграє надзвичайно важливу роль у цьому процесі. Роль освіти в глобалізації стала центром уваги міжнародних фінансових установ, що сприяють розвитку освіти й ефективної підтримки вчителів. Широке застосування технологічних досягнень, зокрема дистанційної освіти, створює тенденцію транспортування західних концепцій у нові регіони та до населення, надаючи їм знання, генеровані культурно-домінантними групами, та допомагаючи приєднатися до споживчого суспільства. У цьому контексті виявляється інша тенденція – упровадження світових стандартів професійної освіти, діяльності та підвищення кваліфікації.

Процес глобалізації шкільної освіти, уніфікація світової педагогічної освіти й міждержавні програми професійної підготовки вчителів безпосередньо впливають на розвиток системи професійної підготовки вчителів у світовому масштабі:

- проходить процес узгодження діяльності національних освітніх систем, який передбачає створення міжнаціональних досервісних програм професійної підготовки вчителів, посилення педагогічного компонента на рівні додипломної підготовки та організацію підвищення кваліфікації вчителів як дистанційно, так і шляхом міжнародного обміну;
- посилення вимог до професіоналізації діяльності вчителів середньої школи забезпечує опанування ними потрібного рівня знань і вмінь з предметної галузі на етапі додипломної підготовки та постійне вдосконалення знань та навичок на етапі професійної діяльності;
- розуміння того, що конкурентоспроможність нації залежить від ефективної діяльності її вчителів, змушує останніх стати учасниками безперервного процесу навчання.

Вплив глобалізації населення на освіту й професійну підготовку вчителів вимагає від урядів США та інших країн розв'язувати питання створення нації й культури з ресурсів та людей з усього світу.

Основним напрямом розвитку системи професійної підготовки вчителів Департамент освіти США визначає якість підготовки вчителів. Вимоги, які ставить держава до американських учителів середньої школи, – це висока кваліфікація, наявність, як мінімум, ступеня бакалавра з чотирирічного закладу освіти, отримання повної державної сертифікації та компетентність у своїй галузі.

Останнім часом у США спостерігається стійка тенденція централізації освіти. Пріоритетним напрямом державної політики в галузі національної освіти є рекрутинг, збереження та винагородження вчителів, які готують американських дітей до конкурентної боротьби в умовах глобальної економіки. На державному рівні приймаються рішення стосовно поновлення цінності диплома середньої школи шляхом урегулювання стандартів та підвищення якості вчителів.

На федеральному рівні чітко визначаються такі тенденції, пов'язані з професійною діяльністю вчителів:

- акредитування всіх педагогічних навчальних закладів;
- створення добровільної національної системи оцінювання успішності для визначення рівня підготовки вчителів;
- створення програм резидентури вчителів – винятково підготовлених рекрутів у школи з високим контингентом неуспішних учнів з малозабезпечених сімей;
- розширення й додаткове фінансування програми менторингу;
- підтримка нових та інноваційних шляхів підвищення зарплати вчителям.

Держава володіє важелем контролю й стимуляції проведення штатами жорстких реформ державних шкіл США. Федеральний уряд надає істотне фінансування освітнім галузям тих штатів, які погоджуються з вимогами держави та приймають програми реформування.

Диверситивна природа американської нації створила тенденцію організації досервісної міжкультурної підготовки вчителів та пріоритетний рекрутинг і збереження вчителів – представників меншин.

У зв'язку з міграційними тенденціями населення США в пошуку роботи державна сертифікація, сертифікаційний взаємозв'язок та акцепція вчительських свідоцтв штатами стають надзвичайно актуальними.

Реформи в галузі педагогічної освіти зорієнтовано на модернізацію програм, у яких основне місце педагогічної підготовки має посідати клінічна практика, що передбачає розвиток партнерської співпраці зі шкільними округами, у яких відповідальність за підготовку вчителів поділяється між державними загальноосвітніми школами та закладами вищої освіти.

Незважаючи на стійку тенденцію централізації освіти, тенденція децентралізації освітньої галузі загалом і системи підготовки вчителів зокрема, все ще залишається однією з основних. Так, до компетенції влади штату та його відділів освіти належить: установлення стандартів професійно-освітньої галузі; розроблення планів модернізації неефективних шкіл; узгодження програм підготовки й перепідготовки вчителів; упровадження власної системи оцінювання вчителів та директорів шкіл; ініціативи підвищення статусу вчителів, їх винагородження й підтримка.

У процесі аналізу системи професійної підготовки вчителів середньої школи США було виявлено ряд суперечностей, що уповільнюють процеси модернізації педагогічної освіти:

- між стійкою тенденцією централізації освіти та тенденцією децентралізації освітньої галузі й системи професійної підготовки вчителів;
- між спробами уніфікації курикулуму та диверситивністю програм професійної підготовки вчителів середньої школи США;
- між упровадженням федеральним урядом жорстких стандартів у професійно-освітній сфері та тим фактом, що освіта вчителя на базі коледжу або університету не є ні основою, ні обов'язковою вимогою до професійної підготовки вчителя;
- між підвищенням державою вимог до кваліфікації вчителів середньої школи та заниженням штатами стандартів та вимог до професійної підготовки вчителів;
- між тенденцією до централізації середньої освіти та професійної підготовки вчителів середньої школи, що дозволяє одним штатам акцептувати вчительські свідоцтва професійної кваліфікації інших штатів, та відсутністю уніфікованих вимог, що змушує департаменти освіти штатів надавати консультації у кожному окремому випадку;
- між тим фактом, що в американській педагогічній науці не існує чіткого консенсусу щодо питань про цінність і необхідність педагогічної підготовки вчителів та гострим дефіцитом ефективних та висококваліфікованих вчителів середньої школи й неспроможністю педагогічних навчальних закладів США підготувати компетентних педагогів;
- між проведенням реформ, пов'язаних з підвищенням якості середньої освіти, та повільним процесом удосконалення американських державних шкіл, які не можуть надати учням потрібних сучасних знань;
- між підтвердженням федеральним законодавством законності альтернативних шляхів педагогічної підготовки та невідповідністю більшості вчителів альтернативної сертифікації вимогам високої кваліфікації, що характеризується в окремих випадках їх абсолютною неготовністю до роботи в класі;
- між спробами залучити до роботи в середній школі висококваліфікованих спеціалістів шляхом альтернативної сертифікації та нівелюванням значущості традиційної педагогічної підготовки, що робить неясною або навіть зайвою роль коледжів освіти та університетів у підготовці висококваліфікованих учителів;
- між обов'язковим ліцензуванням учителів державних середніх шкіл, що допомагає впевнитись у відповідності принаймні мінімальному стандарту викладацької компетенції, та обмеженістю ринку праці вчителів, що змушує штати надавати школам дозвіл приймати на роботу «нетрадиційно» ліцензованих вчителів без відповідної педагогічної підготовки;



- між вимогою до підвищення кваліфікації вчителів як ключового фактору професійного вдосконалення та формалізованим проходженням курсів підвищення кваліфікації педагогами, які продовжують використовувати традиційні неефективні методи й поодинокі застосовують удосконалені практичні навчальні завдання та інноваційні методики;
- між тенденцією глобалізації професійної підготовки вчителів, у ракурсі якої проблема мультикультурної освіти набуває статусу надзвичайно актуальної, та суперечливою шкільною мультикультурною практикою, яка загострює проблеми та робить вчителів противниками мультикультурної освіти.

**Висновки.** Аналіз системи професійної підготовки вчителів середньої школи в США засвідчив, що генеральним вектором педагогічної освіти є рух від другорядної до тотальної вищої освіти, а вивчення цілей та змісту програм додипломної та післядипломної підготовки американських учителів середньої школи підтверджує правильність курсу педагогічної освіти України на варіативність, багаторівневість, модульність та фундаменталізацію.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Про Національну доктрину розвитку освіти [Електронний ресурс]: Указ, Доктрина від 17.04.2002 № 347/2002. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
2. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англослов'янських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 „загальна педагогіка та історія педагогіки” / А. А. Сбруєва. – К., 2005. – 38 с.
3. Education [Електронний ресурс] / Change.gov: The Obama-Biden Transition Team. – Режим доступу : [http://change.gov/agenda/education\\_agenda/](http://change.gov/agenda/education_agenda/).
4. Ngo B. Problems and Possibilities of Multicultural Education / B. Ngo // Practice Education and Urban Society. – 2010. – Vol. 42(1). – P. 473-495.
5. Obama's plan for education reform: short on specifics, so far [Електронний ресурс] / The White House. – Режим доступу : <http://www.csmonitor.com/USA/Education/2010/0313/Obama-s-plan-for-education-reform-short-on-specifics-so-far>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Шандрук Світлана Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Лариса СТРЕЛЬЧЕНКО (Кіровоград, Україна)*

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ВИМОГ

*У статті розглядаються питання професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови в системі вищої педагогічної освіти Великобританії в умовах модернізації і інтеграції в європейський освітній простір в контексті болонського процесу, виявляються загальні тенденції та особливості підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах країни.*

*Ключові слова: Болонський процес, Європейські освітні стандарти, модернізація вищої педагогічної освіти, особливості професійної підготовки вчителів у Великобританії, підготовка вчителя англійської мови.*

*The article deals with an overview of the professional English language teacher training in the system of higher education in Great Britain, influenced by modernization and integration into European educational space in the context of the Bologna Process and reveals some general tendencies and specific features of effective language teacher training at universities of the country.*

*Key words: the Bologna Process, European educational standards, modernization of higher education, the peculiarities of professional teacher training system in Great Britain, English language teacher training.*

**Постановка проблеми.** Зростаючий інтерес українського суспільства до вивчення міжнародного досвіду у різних сферах життя, у тому числі й в освіті пов'язаний з процесами глобалізації та інформатизації країн і народів сучасного світу. Міжнародна інтеграція держав у XXI столітті торкнулася і європейського освітнього простору, що виявилось в оновленні цілей і змісту навчання та підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах, висуваючи високі вимоги особливо до майбутніх вчителів, здатних працювати в умовах плюралізму культур. Вивчення стану і динамічного розвитку європейських освітніх систем дає підстави

стверджувати, що у рамках Болонського процесу відбуваються уніфікація національних освітніх стандартів, диверсифікація освітніх моделей, удосконалення навчальних технологій. Особлива увага приділяється освітній місії викладання іноземних мов як бази для соціально-культурного спілкування і співробітництва.

Усвідомлення такої нової ролі іноземних мов у практичній і науковій площині сприяло виникненню нового напрямку у педагогіці – інтеркультурного. Під інтеркультурною педагогікою у документах Ради Європи розуміється галузь педагогічної науки, предметом якої є закономірності розвитку багатомовних і міжкультурних умінь для встановлення зв'язків, відносин і обмінів між культурами [3 : 37]

В інтеркультурній педагогіці значна увага приділяється розробці ефективних моделей мовної освіти в Європі на принципах багатомовності, мультикультурності, інтеркультурної компетентності, заміні старих, традиційних моделей вивчення і викладання мов новими підходами. Така потреба в реформуванні назріла під впливом зовнішніх факторів – інтеграційних процесів у галузі освіти в Західній Європі, що мали на меті створення єдиного європейського виміру в освіті (European Dimension in Education). Це передбачає зближення систем підготовки вчителів, у тому числі й іноземних мов, у країнах європейської спільноти з одночасним збереженням і розвитком їхньої національної самобутності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Система педагогічної освіти Великої Британії завжди викликала інтерес у вітчизняних та зарубіжних дослідників. Нові дослідження українських вчених пов'язані з такими напрямками як історія та сучасні трансформаційні зміни в системі педагогічної освіти (О. Ю. Леонтєва); реформування вищої педагогічної освіти в Англії (А. В. Парінов А. А. Сбруєва); професійна педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (Н. П. Яцишин); підготовка і перепідготовка вчителів іноземних мов Великої Британії (В. М. Базуріна), формування педагогічної майстерності вчителів в Англії й Уельсі (Ю. В. Кіщенко); особливості методичної підготовки вчителів англійської мови (І. П. Задорожна); стандартизація професійної підготовки вчителів (Н. М. Авшенюк), концептуальні засади реформи освіти в Британії (Г. А. Алексевич), проблеми реформування шкільної освіти в англійських країнах у контексті глобалізації (А. А. Сбруєва), виклики сучасної мовної освіти в Європі (О. Я. Коваленко) та ін.

Але досі мало здійснювалися порівняльно-педагогічні дослідження з проблем стандартизації та гармонізації професійної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії та Україні на початку ХХІ ст. у контексті сучасних трансформацій педагогічної освіти в єдиний Європейський простір.

На увагу заслуговує британський досвід модернізації змісту професійної підготовки майбутніх учителів як рідної, так і іноземної мови з урахуванням пріоритету багатомовності в сучасній Європі.

**Мета** статті – проаналізувати тенденції професійної підготовки вчителів рідної мови у Великій Британії в умовах інтеграції в загальноєвропейський освітній простір, виявити загальні тенденції та особливості підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах країни, намітити шляхи застосування англійського досвіду професійної освіти майбутніх вчителів англійської мови в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Основні тенденції модернізації професійної підготовки вчителів англійської мови в Великобританії пов'язані з сучасними умовами стрімкої інтеграції країни в європейський освітній простір та виконанням рекомендацій Ради Європи щодо вивчення і викладання мов.

Комітет Міністрів Ради Європи вбачає пріоритетними завданнями підготовки вчителів іноземної мови такі:

- підтримувати педагогічні навчальні заклади всіх рівнів у ретельній підготовці навчальних програм з вибудованими в логічній послідовності;
- цілями та задачами, що включають лінгвістичні, дидактичні, психологічні та інтеркультурні компоненти підготовки майбутніх вчителів;
- сприяти впровадженню в освітні технології нового виміру у викладанні іноземних мов “учитися учити” (“learning to learn” dimension), що є ключовим поняттям концепції неперервної особистої освіти;
- допомагати та заохочувати викладачів педагогічних навчальних закладів до використання нового підходу у викладанні іноземних мов, що в документах Ради Європи зазначається як “автономія особи, яка вивчає сучасні мови” (autonomy of learner who studies modern languages) і

визначається як здатність особи до більш незалежного та ефективного навчання, що є основою для неперервної особистої освіти та вдосконалення комунікативних умінь в умовах розвитку та зміни оточуючої дійсності [2].

**Тенденції розвитку вимог до професійної підготовки вчителів в Англії, сформульовані у державних документах стандартизації базової підготовки фахівців, якими є Національні стандарти кваліфікованого вчителя 1998, 2002 та 2007 рр.**

Національний стандарт кваліфікованого вчителя 2007 р. включає три розділи: професійні ознаки (Professional attributes), професійні знання і розуміння, здатність до навчання (Professional knowledge and understanding), професійні навички (Professional skills), що визначають широкий спектр професійних якостей (широка ерудиція, різноманітні духовні інтереси, креативність тощо), знань з фундаментальних дисциплін, що становлять ядро Національного навчального плану, умінь та навичок учителів управляти власною педагогічною діяльністю, створювати сприятливу атмосферу в навчально-виховному процесі.

Стандарт кваліфікованого вчителя є найбільш важливим документом підготовки вчителів на сучасному етапі. Цей документ охоплює більшість аспектів професійної підготовки, включаючи зміст Національної програми і форми підготовки вчителів з базових предметів, реалізація яких розглядається як один із ключових елементів у планах уряду щодо підвищення грамотності, а також щодо прогресу в досягненні високих показників рівня професійної готовності майбутніх учителів. Іншим основоположним державним документом у сфері педагогічної освіти є Національний курікулум базової підготовки вчителя, який включає навчальні плани, програми, форми і методи викладання і навчання, навчально-методичні ресурси. Ці два документи детально визначають чітке формулювання професійних цінностей, які є пріоритетними у діяльності англійського вчителя.

Мета професійної підготовки й підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов у Британії реалізується в змісті освіти, розробка якого стала актуальною проблемою для сучасної англійської педагогіки. У зв'язку з цим зміст програм курсів підготовки майбутніх учителів тісно пов'язаний з метою та змістом програм шкільного навчання і визначається ними.

Реалізація змісту навчальних планів та програм підготовки вчителів в Англії здійснюється завдяки чотирьом взаємопов'язаним компонентам професійної підготовки майбутніх педагогів: курс основного предмета (main course), програмний курс (curricular course), цикл психолого-педагогічних дисциплін (education course), практика у школі (school practice). Вони складають єдиний комплекс, спрямований на формування професійних компетентностей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності в умовах побудови єдиного європейського освітнього простору освіти. На вивчення «предметних» курсів відводиться зазвичай в середньому 30% навчального часу, на педагогічні дисципліни (без практики) - 25%, на «базисні» загальноосвітні дисципліни - 23%, на «професійні» - 10-12% і на тьюторські заняття ( дискусії, обговорення і т.д.) - 10-11%. На педагогічну практику, в середньому, відводиться в Англії 25 тижнів (з 1996 р. - 32 тижні).

Результати аналізу змісту та форм професійної підготовки вчителів Англії дозволяють стверджувати про якісний перехід від інструктивних до конструктивних методів навчання орієнтованих на активну творчу та самостійну діяльність студентів, зокрема, вирішення дослідницьких завдань, аналіз отриманої інформації, застосування проблемних ситуацій, проведення диспутів, виконання творчих робіт.

На сучасному етапі розвитку освіти Англії існує три організаційні моделі професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови: послідовна, паралельна й альтернативна.

Найбільш поширеною є *паралельна* модель, у рамках якої навчання триває три роки і закінчується набуттям статусу кваліфікованого вчителя й академічного ступеня бакалавра педагогічної освіти (BEd). Навчальна програма включає предмети базового циклу, психолого-педагогічні дисципліни, фахові дисципліни, педагогічну практику і предмети за вибором.

*Послідовна* модель професійної підготовки передбачає чотири роки навчання у педагогічних відділеннях університетів, технічних педагогічних і художніх педагогічних коледжах. Після успішного засвоєння навчальної програми, яка містить всі дисципліни, що входять до Навчального плану середньої школи, сучасні іноземні мови, інформаційні технології, професійні дисципліни і педагогічну практику в школі, надається сертифікат про повну педагогічну освіту.

*Альтернативна* модель містить ряд варіантів підготовки майбутніх учителів: а) через консорціум на базі школи (School – based teacher education consortium). Консорціум є групою

шкіл, яка пропонує програму підготовки вчителів для випускників університету; б) прискорена програма підготовки (*fast – track graduate entry*), яка надає можливість випускникам інших ВНЗ пройти практичну підготовку на робочому місці в школі й отримати кваліфікацію вчителя; в) гнучкі навчальні курси на базі бакалаврської освіти (*flexible postgraduate courses*), які проводяться з урахуванням потреб кожного студента, що проходить підготовку, та призначені для осіб, які отримали педагогічну освіту та досвід викладання у школі за кордоном; г) курси дистанційного навчання з підготовкою для отримання PGCE.

Більшість педагогічної громадськості Великої Британії спирається на дефініцію, запропоновану ЮНЕСКО, згідно з якою неперервна освіта означає будь-які свідомі дії, які взаємно доповнюють одна одну і відбуваються як в рамках системи освіти, так і за її межами в різні періоди життя; ця діяльність орієнтована на здобуття знань, всебічний розвиток здібностей особистості, включаючи вміння вчитися і підготовку до виконання різноманітних соціальних і професійних обов'язків, а також участі у соціальному розвитку в межах країни і на світовому рівні.

На сучасному етапі сучасна концепція безперервної педагогічної освіти виглядає наступним чином. Початкову фундаментальну педагогічну освіту майбутні вчителі здобувають в педагогічних коледжах, інститутах чи університетах, причому виражена тенденція переходу на університетську педагогічну освіту. Студенти проходять підготовку у вищому навчальному закладі (університеті, інституті тощо) протягом 3-4 років. У першому випадку підготовка включає практичне та теоретичне вивчення основних предметів і триває до 4-х років. Курс практичної підготовки передбачає 12-тижневу педагогічну практику. Студенти, які успішно закінчили всі етапи навчання, отримують ступінь бакалавра педагогіки (*Bed = Bachelor of Education*). Особлива форма підготовки вчителів іноземних мов у Великій Британії розрахована на студентів, які вже отримали 1-й ступінь – бакалавра мистецтв (*Bachelor of Arts*) після трьох або чотирьох років навчання в університеті. Ця підготовка передбачає річний курс навчання, після якого вони отримують сертифікат PGCE (*post-graduate certificate in education – сертифікат післядипломної освіти*). Курс PGCE зосереджує увагу на доцільному поєднанні теоретичного та практичного матеріалу і включає педагогічну практику (15 тижнів). Період адаптації і становлення професійної діяльності молодого вчителя під керівництвом більш досвідчених вчителів школи в Англії - пробний рік (тьюторінг). Підвищення кваліфікації в процесі самоосвіти не вимагає державних витрат, але підходить лише тим, у кого є висока мотивація до навчання. Така мотивація забезпечується введенням професійної «драбини» [1]. Чим вище професійний рівень діяльності вчителя, тим вище рівень заробітної плати, причому ці відмінності іноді досить значні. Заслуговує на особливу увагу експериментальна модель педагогічної орієнтації в педагогічних вузах Англії.

Всі студенти відразу після вступу до коледжу чи університету обов'язково прикріплюються до однієї зі шкіл згідно з контрактом. Види діяльності, до якої залучаються студенти, можуть бути різні, починаючи від функцій допоміжного персоналу до помічника вчителя і вчителя. Саме зв'язок студента зі школою допомагає йому знайти своє місце в шкільному житті, звикнути до атмосфери, в якій йому доведеться працювати, дає можливість спостерігати за дітьми, зрозуміти психологію їх поведінки і з'єднати теоретичні знання, які він отримує в коледжі, з практичними навичками, придбаними в школі.

З метою запровадження державного контролю за якістю освіти уряд країни створив Комітет з акредитації педагогічної освіти (*Council for Accreditation of Teacher Education*). Вперше в історії підготовки вчителів в Англії й Уельсі запроваджується спеціалізована акредитація навчальних програм, де основна увага зосереджена на змістовій складовій процесу навчання (50% навчального часу передбачалось на вивчення предметів спеціалізації і дисциплін Національного курсу кулікума шкільної освіти, а інші 50% включали по 100 навчальних годин англійської мови й арифметики, а також 100 днів педагогічної практики у школах). Започаткування спеціалізованої акредитації навчальних програм було початком встановлення політико-адміністративного контролю уряду над педагогічною освітою.

Системні дії Міністерства освіти і науки Англії щодо стандартизації освітньо-професійної сфери полягали у створенні Агентства підготовки вчителів з широким колом повноважень щодо підготовки, діяльності і професійного розвитку педагогів; запровадженні переліку професійних компетентностей, визначених у Стандарті кваліфікованого вчителя та Національному курсу кулікуму базової підготовки вчителів; запровадженні державних вимог до обов'язкової шкільної практики майбутніх учителів у контексті урядової стратегії підготовки вчителя на базі школи (18, 24, 24 і

32 тижні); введенні фінансових засад партнерства університетів і шкіл у професійній підготовці вчителів; урізноманітнення і розширення шляхів професійної підготовки педагогів

Бюро стандартизації освіти та Агентство підготовки вчителів здійснюють оцінювання професійної підготовки майбутніх учителів на основі внутрішньої і зовнішньої перевірки, що дає можливість здійснювати контроль інспекторами, адміністрацією ВНЗ, виявляти і запобігати недолікам у навчальному процесі та досягати студентами відповідних задекларованих у вигляді державних вимог до базової підготовки вчителів результатів у навчанні.

Протягом навчання майбутні вчителі іноземних мов оволодівають предметами спеціалізації (практичним курсом іноземних мов, практичною та теоретичною фонетикою, граматиною, літературою тощо); особливе місце серед навчальних дисциплін належить методиці викладання іноземних мов, оскільки англійські студенти вивчають цей предмет протягом трьох років.

Особливе місце у професійній підготовці вчителів іноземних мов у Великій Британії відводиться самостійній роботі студентів. Англійські студенти витрачають на неї приблизно стільки ж часу, скільки сумарно займає прослуховування лекційних курсів, участь у практичних заняттях і тьюторіалах. Основною формою самостійної роботи студентів залишається опрацювання наукових джерел в університетських бібліотеках, де знаходиться оригінальна література, що дозволяє поповнити й розширити знання, отримані на лекціях і практичних заняттях. Крім цього, одним із перспективних напрямів оптимізації процесу навчання у вищій школі є програмоване навчання.

Особливістю навчальної педагогічної практики у Великій Британії є її проведення у вигляді блок-практики та серійної практики. При цьому блок-практика передбачає кілька тижнів професійної діяльності майбутнього вчителя в середньому закладі освіти, натомість серійна – кілька коротких періодів, що змінюються звичайним навчальним процесом у вищому закладі освіти. Протягом блок-практики студенти проводять у школі термін від двох тижнів до одного семестру, з інтервалами для відвідування лекцій у коледжах; серійна ж практика триває один день на тиждень протягом кількох тижнів. Навчальні заклади намагаються комбінувати серійну і блок-практику з метою оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. При цьому педагогічна практика здійснюється у двох основних формах: а) *пасивній* – вивчення роботи різних освітніх установ, ознайомлення з навчальним процесом, методами проведення виховної роботи, допомога вчителям; б) *активній* – у вигляді безпосередньої навчально-виховної роботи в школі, що забезпечує тісний зв'язок методики викладання дисциплін спеціалізації з навчальним планом школи.

Компаративний підхід до проблеми підготовки вчителів іноземних мов для середніх навчальних закладів дав змогу проаналізувати концепцію підготовки фахівців цього профілю в Україні в контексті використання позитивного досвіду Великої Британії щодо підготовки

**Висновки.** Дослідження розвитку вищої педагогічної освіти у Великій Британії з підготовки майбутніх вчителів мови вказує на такі провідні тенденції: орієнтація системи підготовки вчителів на потреби школи та суспільства; удосконалення системи організації педагогічної освіти шляхом розробки та запровадження нових шляхів підготовки вчителів; удосконалення системи управління розвитком вищої освіти; забезпечення високого рівня професійної підготовки педагогів; підхід до післядипломної педагогічної освіти як до постійного професійного розвитку, розширення альтернативних шляхів підвищення кваліфікації вчителів, розробка оновлених стандартів професійного розвитку вчителів, система професійної підтримки вчителів-початківців, програми професійно-педагогічної підготовки наставників.

При цьому позитивний досвід підготовки вчителів іноземних мов у Великій Британії може бути використаний в Україні у вигляді таких реформативних змін: посилення уваги до добору вступників на педагогічні спеціальності з використанням тесту на професійну придатність; введення ознайомлювальної педагогічної практики у перші тижні навчання майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі; продовження терміну проходження педагогічної практики за рахунок скорочення часу для теоретичної підготовки та шляхом інтеграції окремих навчальних курсів; запровадження навчального стажування студентів у країнах, мова яких вивчається; підвищення кваліфікації педагогів-практиків з інноваційною спрямованістю.

Одним із напрямків удосконалення української освітньої системи виступає європеїзація мовної освіти і надання статусу пріоритетної галузі професійній освіті майбутнього вчителя іноземних мов.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ - початок ХХІ ст.) [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Авшенюк Наталя Миколаївна ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. - К., 2005. - 21 с.
2. Council of Europe (1998) Recommendation No.R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages (Adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998, at the 623rd meeting of the Ministers' Deputies). - Strasbourg: Council of Europe.
3. Facing the Future. Language Educators across Europe / The European Centre for Modern Languages. - Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003. - 156 p.
4. Базуріна В. М. Професійна підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Базуріна Валентина Михайлівна ; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. - Житомир, 2006. - 20 с.
5. Волошина О. В. Соціокультурний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Волошина Ольга Володимирівна ; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. - К., 2007. - 22 с.
6. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Задорожна Ірина Павлівна ; Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. - Т., 2002. - 20 с.
7. Самойлюкевич І. В. Професійний портрет сучасного вчителя іноземних мов у Великій Британії. Наукові записки – матеріали міжнародної конференції. - Житомир, 2011. - С. 142-145.
8. Соколова А. В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії [Текст] : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Соколова Алла Вікторівна ; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. - О., 2009. - 20 с.
9. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов: Генеза соціокультурних та освітніх парадигм / І. В. Соколова // Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць / [редкол.: І. Д. Бех, З. Ф. Сіверс, Е. В. Белкіна та ін.]. - К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. - № 7. - С. 163-170.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стрельченко Лариса Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Олександр ГАВРИЛЕНКО (Кіровоград, Україна)****СТВОРЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА  
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*В статті розглядається поняття інформаційно-освітнього середовища, здійснюється аналіз його змісту, цілей та завдань, принципи створення у вищому навчальному закладі.*

*Ключові слова: інформаційно-освітнє середовище, інновації, суб'єкти навчання, принципи створення.*

*The notion of information and educational medium is considered, the analysis of its contents, aims and tasks, principles of creation in high school is made in the article.*

*Key words: information and educational medium, innovation, subjects of study, principles of creation.*

**Постановка проблеми.** Сучасний стан розвитку інформаційного суспільства вимагає від системи освіти, зокрема вищої, постійної модернізації та вдосконалення освітніх технологій. Відповідно рівень підготовки фахівців має відповідати запитам суспільства, які змінюються відповідно до вимог часу. Та й сама методика підготовки спеціалістів має враховувати тенденції сучасного світу.

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) спонукає до формування глобального інформаційно-освітнього середовища (ІОС), яке складається з ІОС окремих навчальних закладів та науково-дослідних установ. Розмаїття ІКТ та нерівномірний розподіл фахових компетенцій авторів та розробників ІОС навчальних закладів вимагає стандартизації вимог до проектування, створення та подальшого функціонування ІОС.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Створення будь-якої ІОС має починатись з побудови математичної моделі. Для успішної реалізації ІОС розробники мають керуватись як загальноприйнятими принципами розробки ІОС так і особливостями тієї чи іншої моделі для врахування індивідуальних потреб користувачів та досягнення мети її створення.

Поняття «середовище» відображає взаємозв'язок умов, які забезпечують існування того чи іншого суб'єкту. В нашій статті ми досліджуємо сукупність інформаційного та освітнього середовищ. Тобто, взаємозв'язок стрімкого розвитку ІКТ і сучасних освітніх технологій.

Поняття ІОС базується на використанні ІКТ (комп'ютерної техніки, програмних засобів, телекомунікаційних систем тощо) та якісному контенту (наповненню) інформаційно-освітніми матеріалами. Крім того, модель ІОС має в повній мірі відображати сучасні педагогічні технології навчання, містити мультимедійні проекти, віртуальні візуалізації понять, визначень, явищ, системи контролю та взаємодії суб'єктів навчання [1].

Проблеми створення ІОС досліджували В.Ю. Биков, Ю.О. Жук, Д.Б. Григорович, С.Г. Григор'єв, М.М. Козяр, В.І. Солдаткін, П.В. Стефаненко, В.С. Горопцов, Л.С. Шевченко та інші.

Як правило, сучасні дослідження ІОС описують його використання. Проте, на нашу думку, більшої уваги заслуговує саме процес створення ІОС. Адже ІОС має відображати ряд педагогічних аспектів, від якісної реалізації яких залежить ефективність використання ІОС [3].

Створення ІОС – найвагоміший кластер інформатизації освіти, що, в свою чергу, є частиною суспільно-економічного процесу побудови інформаційного суспільства. Перші згадування ІОС, як «комп'ютерного навчального середовища» відносять до робіт Сеймура Пейперта (Seymour Papert), який вивчав можливості комп'ютерної техніки для активізації розумової діяльності дітей. Саме Сеймур Пейперт після співпраці з Жаном Піаже (Jean William Fritz Piaget) запропонував використання метематичних (а пізніше і комп'ютерних) моделей для розуміння навчальних, пізнавальних та розумових процесів людини.

Заснована в 60-их роках минулого століття спільно з Марвіном Мінським (Marvin Lee Minsky) лабораторія Штучного Інтелекту дала поштовх ряду міжнародних відкриттів у різних галузях наук (від робототехніки до філософських теорій використання штучного інтелекту). Всі ці дослідження увійшли до фундаментальних робіт Сеймура Пейперта з перспектив та проблем використання комп'ютерної техніки в освіті, що, в свою чергу, є каталізатором розробки концепції ІОС.

**Мета написання статті** – розглянути поняття ІОС, розкрити його зміст, цілі та завдання.

**Виклад основного матеріалу.** ІОС запроваджують нові форми навчання та вдосконалюють вже існуючі. Зокрема, ІОС мають формувати навички самоосвіти, об'єктно-орієнтовного мислення, сприяти адаптації суб'єктів навчання до сучасних вимог інформаційного суспільства. Проте варто зазначити, що попри всі намагання ідеалізувати процес інформатизації освіти в Україні, темпи відставання вітчизняної матеріально-технічної й навчальної бази освітніх закладів від вимог сучасного високотехнологічного суспільства та педагогічної науки не можуть забезпечити високої якості реалізації ІОС.

Крім того, на сьогодні недостатньо розроблена проблема вдосконалення вже існуючих ІОС та активізація інноваційної діяльності освітніх закладів в умовах модернізації освіти. Ми вважаємо, що при розробці моделі ІОС необхідно поєднувати останні досягнення ІКТ для забезпечення інноваційності та традиційні, адаптовані до сучасних умов, освітні методики.

Структурна організація ІОС складається з окремих, але взаємодіючих і методико-технологічно зв'язаних між собою, підсистем: інформаційно-освітні ресурси; ІКТ та засоби навчання; педагогічні технології. На практиці під поняттям ІОС фахівці навчальних закладів розуміють наявність комп'ютерної техніки, програмного забезпечення та сайту (у кращому разі порталу). Насправді, як ми вже зазначили вище, це поняття більш об'ємне і складне. Крім того, переважна більшість розробників ІОС не враховує необхідності підключення ІОС до всесвітніх освітньо-наукових мереж.

Враховуючи значний прогрес у розвитку ІКТ за останні десятиліття, варто говорити, що одним із завдань створюваної моделі ІОС є використання можливостей ІКТ ресурсів провідних міжнародних наукових центрів для здійснення наукових досліджень та навчання в режимі віртуальних лабораторій, організації якісної дистанційної освіти тощо. В розвинених державах світу ринок ІКТ щорічно зростає на 10-15%, втричі розширюється комп'ютерна мережа Інтернет.

Завдяки активній співпраці провідних науково-освітніх центрів світу стали можливими наукові проекти, в яких одночасно беруть участь тисячі дослідників та студентів (у якості спостерігачів та пасивних учасників) із різних країн світу, наприклад, проект у галузі фізики ядерних часток CERN.

Крім звичних для більшості науковців, викладачів, студентів та звичайних користувачів можливостей мережі Інтернет, ми маємо розширити межі до міжнародних, зокрема Європейських, науково-освітніх мереж. В Європі функціонує 25 мереж, які об'єднані в

загальноєвропейські наукові мережі GEANT та SINSEE (Scientific Information Network South East Europe).

Варто відзначити, що запропонована нами модель ІОС в перспективі має технологічні можливості виходу на Українську науково-освітню телекомунікаційну мережу УРАН (Ukrainian Research and Academic Network), яка створена за рішенням Міністерства Освіти України та НАН України при підтримці університетів, інститутів Міністерства Освіти та НАН, згідно зі Спільною Постановою Президії Національної Академії наук України і Колегії Міністерства освіти України від 20 червня 1997. В основу створення мережі покладено концепцію, ухвалену міжнародними асоціаціями освітніх мереж [5].

УРАН має технологічний вузол з'єднання з Європейськими науково-освітніми мережами, що дозволяє українським користувачам ІОС користуватись світовими ІКТ та науково-освітніми ресурсами (рис. 1).



Рис. 1. Топологія мережі УРАН

Головним призначенням мережі УРАН є забезпечення науково-освітніх закладів, установ та організацій інформаційними послугами на основі TCP/IP технологій для реалізації професійних потреб та розвитку. Такі послуги передбачають, зокрема, оперативний доступ до інформації, обмін нею, її розповсюдження, накопичення та обробку для проведення наукових досліджень, дистанційного навчання, використання методів телематики, функціонування електронних бібліотек, віртуальних лабораторій, проведення телеконференцій, реалізації дистанційних методів моніторингу, тощо.

Мережа УРАН будується за ієрархічним принципом: в кожному місті України, що є значним осередком наукової та освітньої діяльності, створюється регіональний вузол мережі на базі університету або наукової установи міста.

Можливість підключення, запропонованої нами, моделі ІОС до УРАНу дозволить усім користувачам ІОС отримати доступ до всесвітньої бази знань та вийти зі своїми ідеями на найпотужніші віртуальні діалектичні площадки світових науково-освітніх центрів.

По суті ІОС формує моделі: інформаційного суспільства; інформаційного освітнього простору; структури поняття «забезпечення доступності та якості знань»; функції суб'єктів навчання у навчальному процесі в умовах еволюції й становлення інформаційного суспільства в Україні; структури соціально-педагогічних завдань вищої школи.

ІОС вносить інноваційні зміни і доповнення до традиційного змісту навчання, створюючи інформаційну технологію оперування знаннями та якісним моніторингом їх засвоєння і, найголовніше, використанням.

ІОС формує професійні навички використання інноваційних середовищ, засобів локальних та глобальних мереж, зокрема Інтернету, як середовищ для спілкування, яке є центральним елементом інфраструктури майбутнього інформаційного суспільства, де інформація є мірою будь-яких змін у відкритій соціально-економічній системі.



Перед моделюванням та реалізацією ІОС розробники мають здійснити аналіз психологічної, педагогічної та спеціальної літератури, визначити психолого-педагогічні функції ІКТ, які мають місце в процесі інтенсивного особистісно-орієнтованого навчального процесу.

Аналіз навчальної діяльності студентів свідчить, що ідея застосування інтенсивного особистісно-орієнтованого навчання із використанням ІОС в умовах швидкого розвитку сучасних інформаційних систем та педагогічних методик ще не повною мірою слугує інструментом для здобуття нових знань. Тому, застосування системного підходу до аналізу проблеми створення та застосування ІОС в єдності її багатоаспектних інваріантів склало теоретико-методологічну основу нашого дослідження [4].

Створення ІОС вимагає внесення змін і доповнень до традиційного змісту та якості самого поняття «знання», створення інформаційної технології оперування знаннями, здійснення дидактичного моделювання процесу засвоєння «економіки знань», де визначено єдність змістовного та логічного аспектів цього процесу.

Ми вважаємо за необхідне враховувати сучасні тенденції соціалізації ІКТ, що має як позитивні сторони (активізація навчальних середовищ), так і негативні (зменшення рівня базових знань) при створенні ІОС. Варто визначити рівні диференціації системи знань та моніторингу їх засвоєння. Для цього ІОС має обов'язково містити в собі «модулі диференціації» та враховувати психолого-педагогічні особливості суб'єктів навчання, власне як учасників ІОС.

Наша ідея полягає в ґрунтовному моделюванні ІОС для її подальшої реалізації сучасними ІКТ. На відміну від загальноприйнятих стандартів, ми пропонуємо створити динамічну ІОС, яка має на меті інтенсифікувати процес навчання й активізувати ряд особистісних характеристик суб'єктів навчального процесу, зокрема, запам'ятовування, здатність до нестандартного та стратегічного мислення, вміння самостійно приймати рішення тощо.

Таким чином, можна зробити висновки, що створення ІОС – одне з головних питань сучасної педагогічної науки. Процес побудови моделі ІОС, її реалізації та подальшого використання вимагає ґрунтовних знань у різних сферах науково-педагогічної діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Григорьев С.Г. Информатизация образования. Фундаментальные основы / С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун – Томск: ТМЛ-Пресс, 2008. – 286 с.
2. Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору: зб. наук. пр. / за ред. В.Ю. Бикова, Ю.О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. – К.: Атіка, 2004. – 240 с.
3. Литвин А.В. Інформаційні технології в контексті формування освітнього середовища / А.В. Литвин // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: збірник наукових праць / [за ред. М.М. Козяра та Н.Г. Ничкало]. – Л.: ЛДУ БЖД, 2009. – Вип. 2. – Ч.1. – С. 86–90.
4. Якиманська І.С. Особистісно орієнтоване навчання в сучасній школі / І.С. Якиманська. – М.: 1996. – 156 с.
5. <http://www.uran.net.ua>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гавриленко Олександр Анатолійович – аспірант кафедри математики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Анна АРНАУДОВА (Стара Загора, Бълґария)**

## ПРЕДИМСТВА И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРЕД СЪДЪРЖАТЕЛНО-ЕЗИКОВОТО ИНТЕГРИРАНО ОБУЧЕНИЕ

*Съдържателно-езиковото интегрирано обучение (СЕИО) е обект на изследване в множество научни публикации в подкрепа на този съвременен подход в образованието. Едновременно с емпиричните доказателства за безспорните предимства от подобен вид обучение, не малък брой публикации обръщат внимание на предизвикателствата и евентуалните недостатъци на този подход. В статията са представени двете страни на този проблем.*

*Ключови думи: СЕИО, предимства, предизвикателства, обучение.*

*Content and Language Integrated Learning (CLIL) has been the centre of many scientific arguments, most of which support this contemporary approach. Alongside published evidence for its benefits, there is a considerable amount of scientific writings pinpointing some of the challenges and possible drawbacks which are considered too. An outline of these two trends is presented below.*

*Key words: CLIL, benefits, challenges, education.*

**Постановка на проблема.** Интегрираното изучаване на предмет и език, известно още като „съдържателно–езиково интегрирано обучение” (англ. *content and language integrated learning*) е

съвременен подход в чуждоезиковото обучение, който придобива особена популярност през последните 20 години. Съдържателно–езиковото интегрирано обучение (СЕИО) използва изучаването на чужд език като средство за преподаване на учебно съдържание (което няма лингвистична насоченост) с цел развитие на уменията и познанията на обучаваните както в сферата на езика, така и по съответния предмет. По този начин интегрираното обучение е в състояние да предостави адекватен модел за паралелно изграждане на езикови компетенции и знания по конкретен предмет без нуждата от допълнителни часове и в рамките на учебно-възпитателния процес. В контекста на тази интердисциплинарна връзка английският език се е превърнал в основното средство за обучение и заема водеща роля при прилагането на СЕИО подход в изучаването на чужди езици [1; 4].

Съвременните тенденции на разширяване на достъпа до образование, международното сътрудничество, възможности за студентска и преподавателска мобилност в рамките на европейското образователно пространство, разширяването на пазара на труда и процесите на глобализация са само някои от предпоставките за развитие на СЕИО в сферата на модерното образование. Според Шопов, европейската образователна политика налага цялостно преосмисляне на образователната система като едновременно с това въвеждането на интегрирано преподаване на учебно съдържание и езици е важна мярка, която може да доведе до реалното прилагане в практиката на педагогическия принцип „езиците в целия учебен план” [21: 36].

Терминът „съдържателно–езиково интегрирано обучение” придобива популярност през 90-те години на 20 век, когато е използван за първи път. Дейвид Марш от финландския университет Юваскюла въвежда понятието през 1994г. Според автора СЕИО е „всеки образователен контекст, подчинен на двойната цел за прилагане на езиково обучение на език различен от родния език на обучаваните за нуждите на преподаване на не-езиково съдържание” [11]. Новотна и Хофманова определят СЕИО като подход, представляващ баланс между езиково и не-езиково съдържание, който дава възможност за развитие на предметното познание чрез чуждия език, а на езика – посредством съдържанието на предмета [15: 6]. В този смисъл СЕИО следва да се разглежда като двупосочен (двуполусен) подход (англ. *dual-focused education*), който интегрира две различни, но еднакво значими цели. Това становище е подкрепяно от редица автори като Ду Койл, Хууд и Марш, Ричардсън и Роджърс, Далтън-Пафър, Мехисто и др. [4; 7; 12; 17]. В европейския доклад “Юридайс” за изследване на разпространението на СЕИО в Европа се отбелязва, че за да бъде достигната тази двойна цел е необходимо изграждането на специален подход в преподаването, чрез който предметът не просто да се преподава чрез езика, а да се изучава успоредно с езика [22]. Според същия доклад в продължение на десетилетия в Европа съществуват училища, в които определени предмети от учебния план се преподавани на чужд език, или на някои от съществуващите в региона езици, или на езици на малцинствата. Преди 1970г. подобен вид обучение е било характерно само за големите градове, или за региони с ясно изразени лингвистични различия (като например гранични зони, където близостта до границата е предопределяла употребата на поне още един език). Това означава, че интегрираното обучение е обхващало сравнително малък брой ученици, които са живеели в специфична езикова и социална среда. Целта е била превръщането им в билингви с познания и умения по втория език близки до тези на носителите на езика. Именно поради тази причина един от най-често използваните термини, характеризиращи този тип обучение през съответния период е „билингвално” – билингвално училище, билингвално обучение и билингвално учене [22].

В периода между 1970 и 1980г. силно влияние върху образованието оказва канадската система за интегрирано обучение и особено въвеждането през 1965г. на т.н. “immersion programmes” [12]. Внедряването на тези специални програми на обучение цели постигането на по-бърза и лесна интеграция на децата с различен майчин език в училище (от англ. “immersion” – потапяне, поглъщане).

Днес, канадският модел се приема за основата, върху която се изгражда съвременния европейски подход за СЕИО. В следствие на научните публикации, свидетелстващи за положителните постижения на канадския образователен модел, и в частност за развитието на отлични рецептивни и много добри продуктивни езикови умения при обучаваните [10], се разработват множество проекти за въвеждане на интегрирано обучение в различни страни по света. Инициативи в Холандия, Испания, Унгария и други държави прилагат натрупания опит за реализиране на учебни програми, в които изучаването на чужд език и учебен предмет имат равностойна и еднакво значима роля в учебно-възпитателния процес.

През последното десетилетие на 20 век и началото на 21 век понятието „съдържателно-езиково интегрирано обучение” придобива нов смисъл, а отличителните черти на подхода се превръщат в обект на все по-голям изследователски интерес [4; 11; 2; 8].

В европейския вариант на СЕИО в повечето случаи учителите по предмети преподават на език, който е чужд, както за тях, така и за децата, което предполага известни трудности, необходимост от допълнителна професионална квалификация на педагогическите кадри и допълнителни проучвания.

В рамките на настоящото теоретично изследване си поставяме за **цел** да проучим предимствата на този тип обучение, както и някои от съвременните предизвикателства, свързани с прилагането на съдържателно-езиково интегративния подход.

**Изложение по проблема за предимствата и предизвикателствата пред СЕИО.**

В сферата на СЕИО изследователските търсения най-често са насочени към процесите на обучение и учене и тяхната дидактическа организация, както и към преките резултати и постижения на учениците. От тази гледна точка **предимствата** от прилагането на СЕИО могат да се обобщят в няколко основни насоки:

**Интегративност.** Като съвместява две на пръв поглед диаметрално противоположни предметни области (едната езикова, а другата не), СЕИО спомага за реализирането на различни образователни цели. Този интегративен подход се явява ефективно педагогическо средство, чиято цел е да „съхрани” предмета, който се преподава като същевременно развива езика като средство за учене и като приоритет в образователния процес [6].

**Ефективност.** СЕИО позволява отделните предмети да не бъдат изолирани и противопоставяни, а да се приемат и изучават като едно съвкупно цяло [20]. На мястото на една дисциплина от учебния план се създава възможност да се въведат и изучават две, което спестява време и допринася за по-голяма ефективност на обучението.

**Количество и качество.** СЕИО обучение обикновено протича успоредно с часовете по чуждоезиково обучение като по този начин броят часове за изучаване на езика значително нараства съпоставимо със стандартното езиково обучение. Така, времето за усъвършенстване на езиковите умения се увеличава, което предполага постигането на по-добри езикови резултати [3; 5]. По-голямото количество часове води до по-добра възможност за усъвършенстване на знанията. Количествено СЕИО предполага повече часове за чуждоезикова подготовка, а качествено – по-висока успеваемост на обучаваните както по отношение на езиковите умения, така и по отношение на познанията по предмета.

**Знания по предмета.** Според някои изследователи, цитирани от Далтън-Пафър [4], при съдържателно-езиковото интегрирано обучение се достига до по-добро ниво на знания по предмета в сравнение с контролните групи, изучаващи предмета на роден език. Според Далтън-Пафър това вероятно се дължи на факта, че обучаваните по този метод влагат повече старание и усилие в работата си при преодоляване на езиковите трудности, по-трудно се поддават на фрустрация и развиват по-добри умения за критическо мислене при решаване на отделни задачи и казуси. [4].

**Езикови компетенции.** По отношение на езиковите компетенции направените проучвания доказват по-добри резултати от обучението чрез СЕИО в сравнение с прилагането на традиционни методи за чуждоезиково обучение [13]. Обучаваните често достигат до по-добро ниво на усвояване на езика като обикновено най-добри резултати се забелязват по отношение на комуникативните умения, рецептивните умения, речниковия запас, креативното мислене и по-голямата спонтанност при общуване. [4].

**Смисленост.** По-високите резултати са свързана с изучаването на съответния предмет (география, история, биология и др.), който придава смислово съдържание на чуждоезиковото обучение. В тази връзка, усвояването на чуждия език чрез СЕИО се отличава с цел, която далеч надхвърля изучаването на езика заради самия език. Поради това, много изследователи са на мнение, че именно обучението по предмета осигурява онази смислова насоченост на учебния процес, която липсва в класическата методика на преподаване на чужди езици [14; 5].

**Непринуденост.** Според много автори изучаването на езика чрез СЕИО подход се доближава най-много до естествения начин, по който се усвоява езика [4; 11; 12; 22]. Условиата на обучение, които този подход налага ясно го разграничават от класическото чуждоезиково обучение и неговата инструктивна насоченост. Според Далтън-Пафър и Смит [5] СЕИО създава усещането за непринуденост и чувството за естествено и лесно усвояване на езика.

**По-ниски нива на стрес и фрустрация.** Усещането за непринуденост при усвояване на езика е свързано със създаването на условия за равнопоставеност на участниците в общуването. Учителят изпълнява ролята на фасилитатор, а коригирането на езиковите грешки се извършва по един позитивен и насърчителен начин, който на свой ред спомага за понижаване нивото на стрес в процеса на обучение [3]. Обучаваните достигат до по-цялостно осмисляне на отделните задачи благодарение на подкрепата, както от страна на своите съученици, така и от страна на преподавателя. Това от своя страна рефлектира върху активирането на по-висши мисловни процеси, както и върху когнитивното развитие на личността като цяло.

**Когнитивни умения.** Според Муньос [14] СЕИО увеличава способностите за обработка на информацията и стимулира мисловните процеси и когнитивното развитие. Обучаваните демонстрират по-добри умения за осмисляне на информацията на семантично ниво, по-добро интерпретиране на основните идеи и концепции, по-висока умствено-съзидателна активност и показват по-добри умения в сравнение с изследваните контролни групи [4].

В допълнение, проучването на научната литература показва, че някои от основните предизвикателства, пред които е изправено СЕИО днес са:

**Недостиг на квалифицирани преподаватели.** Във въведението към доклада “Юридайс” Ян Фигел, бивш еврокомисар по образованието, обучението и многоезичието определя този проблем като основна пречка пред въвеждането на СЕИО [22]. Той е свързан както с липсата на специализирани курсове и програми за обучение, които да запознаят преподавателите с необходимите методи за преподаване на предмет на чужд език, така и с недостига и/или липсата на съответна методология и подходящи материали за обучение в часовете по СЕИО [1; 13].

**Натовареност на учителите.** Преподавателите са принудени сами да преценят и селектират учебното съдържание, да адаптират учебните материали за да ги направят разбираеми и достъпни за обучаваните в зависимост от тяхното ниво на езикови знания [9]. Това налага необходимост от сътрудничество между учителите по предмет и учителите по чужд език, които често не са наясно какво конкретно се изисква от тях и са склонни да възприемат себе си единствено като учители по предмет, или като учители по език [1].

**Недостатъчни знания по предмета.** Според някои автори изучаването на предмет посредством чужд език, който учениците не владеят добре, би могло да доведе до слаби познания по предмета в резултат на затрудненото разбиране на материала, или поради факта, че учителят е склонен да опрости учебното съдържание за да го адаптира към потребностите на чуждоезиковото обучение. [4; 16; 19].

**Не добри езикови компетенции.** Противниците на съдържателно-езиковия интегриран подход твърдят, че преподаването на учебно съдържание на чужд език от учители, които не са филолози, води до ограничена употреба на изучавания език в класната стая [3]. Доказателство за това е често срещаната ситуация, при която веднъж попаднали извън полезрението на преподавателя, обучаваните бързо преминават към дискусия на родния си език, което на свой ред повдига въпроса за намаляване на възможностите за развитие на речта и комуникативните умения [4].

**Оценяване на знанията.** Това е проблем, който представлява сериозно предизвикателство пред преподавателя както по отношение на предмета, така и по отношение на езика [16]. Особено трудно е да бъдат оценени познанията по един предмет поради това, че в повечето страни липсват стандартизирани тестове по природни и социални науки. Това затруднява провеждането на качествени анализи, както и извършването на съпоставителен анализ между отделни държави [4].

В резултат на гореизложените аргументи може да се направи следното **заклучение** – СЕИО съумява в много по-голяма степен да отрази съвременните педагогически търсения в сравнение с традиционните методи на обучение, но са налице предизвикателства, чието осмисляне и преодоляване в практиката изисква активно сътрудничество на различни специалисти. Възможно е част от решението за преодоляване на проблемите да се корени в добрата подготовка на бъдещите педагогически кадри във висшето образование, както и в нужната за целта квалификация на техните преподаватели. За да бъдат преодолените различията между теорията и практиката по думите на Банегас [1: 53] е необходимо самите обучители на учители да разполагат с необходимите знания и умения да преподават СЕИО на ниво университет.

Според Такала [18: 22-23] успешното въвеждане на подхода за съдържателно-езиково интегрирано обучение предполага, като всяко нововъведение, спазването на определени принципи и прилагането на системна езикова политика. На равнище *стратегия* това означава

активно участие на научната общност при подготовката и въвеждането на специфични учебни програми за СЕИО. На *тактическо* равнище училищата трябва да разполагат със собствена система за контрол и оценка на поставените цели. На ниво *образователна система* е нужно изготвянето на съответната документация от експертни групи, занимаващи се с подготовката на учители, учебни материали, оценяването и др. По отношение на *обществото* е необходима законова рамка, която да определя статута на СЕИО, процеса на обучение, издаваните сертификати и др. Не на последно място стои въпроса за ефективността на СЕИО, което предполага да се вземат в предвид активното участие и самоконтрола от страна на обучаваните, периодичното оценяване на знанията и характера на учебния процес. Тези въпроси представляват благоприятно поле за научна работа, която да допринесе за подобряване качеството на образованието.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Банегас, Д. Л., (2012). Banegas, D. L. CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1), 46-56.
2. Ван де Краен, Р., Van de Craen, P., Vrije Universiteit Brussel, Department of Germanic Languages, Content and Language Integrated Learning, Culture of Education and Learning Theory (online), преглед на 19.08.12 at [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/cont\\_lang\\_integ\\_learning-oth-enl-t06.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/cont_lang_integ_learning-oth-enl-t06.pdf)
3. Далтън-Пафър, Кр., (2008) Dalton-Puffer, C., Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe, Werner Delanoy and Laurenz Volkman, (eds.) *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter.
4. Далтън-Пафър, Кр., (2011) Dalton-Puffer, C., Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics* (2011), 31, 182–204. Cambridge University Press
5. Далтън-Пафър, Кр., I Smit (2007) Dalton-Puffer and Smit (eds.) *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt, Vienna etc.: Peter Lang., 7-23.
6. Ду Койл, (2002) Do Coyle, Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives, In: Marsh, D. (ed.), *CLIL/EMILE The European dimension Actions, Trends and Foresight Potential*, Finland.
7. Ду Койл, Хууд и Марш (2010) Do Coyle, Philippe Hood and David Marsh, *CLIL: content and language integrated learning*, Cambridge university press.
8. Зидатис, В. (2012) Zydaitis, W., Linguistic Thresholds in the CLIL Classroom? The Threshold Hypothesis Revisited, *International CLIL Research Journal*, Vol 1 (4)
9. Кинсела, К. (1997) Kinsella, K. Moving from comprehensible input to "learning to learn" in content-based instruction. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (pp. 46-68). White Plains, NY: Longman.
10. Мард-Митинен, К. (2006) Mård-Miettinen, K., Immersion programmes and the Common European framework of reference for languages, In: Björklund, S., Mård-Miettinen, K., Bergström, M. and Södergård, M. (Eds), *Exploring Dual-Focused Education Integrating language and content for individual and societal needs*, VAASA.
11. Марш, Д. (2002) Marsh, D. CLIL/EMILE in Europe: Emergence 1958 – 2002, In: Marsh, D. (ed.), *CLIL/EMILE The European dimension Actions, Trends and Foresight Potential*, Finland.
12. Мехисто, П. (2008) Mehisto, P. et al. *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.
13. Мейър, О. (2010) Meyer, O., Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies, *Puls*, 33. 11-29.
14. Муњос, К. (2002) Muñoz, C., Relevance & Potential of CLIL, In: Marsh, D. (ed.), *CLIL/EMILE The European dimension Actions, Trends and Foresight Potential*, Finland.
15. Новотна, Ж., Хофманова, М. (2011) Novotná, J. and Hofmannová, M. The onset of CLIL in the Czech Republic: Selected texts from 2000-2008.
16. Пойзел, Е. (2007) Poisel, E., Assessment Modes in CLIL to Enhance Language Proficiency and Interpersonal Skills, In: *Current research on CLIL 2, Views, Volume 16 No 3 – Special Issue December*, pp 43-46
17. Ричардс и Роджърс (2001) Richards, J. C. and Rodgers, T. S., *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press.
18. Такала, С. (2000) Бъдещи сценарии за съдържателноезиково интегрирано обучение (СЕИО), *Чуждоезиково обучение, Министерство на образованието и науката*, 2, с. 21-25
19. Хънтър, М. И Парчоча, Г. (2012) Hunter, M., Parchoma, G., Content and Language Integrated Learning: Shifting Boundaries and Terrain Mapping. *Proceedings of the 8th International Conference on Networked Learning*, Hodgson V, Jones C, de Laat M, McConnell D, Ryberg T & Sloep P (eds.)
20. Улф, Д. (2002) Wolff, D., On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union, In: Marsh, D. (ed.), *CLIL/EMILE The European dimension Actions, Trends and Foresight Potential*, Finland.
21. Шопов, Т., (2008) Съвременните езици: подходи, планове, процедури, *Международно висше бизнес училище*
22. Юридайс (2006) Eurydice, *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*, <http://www.eurydice.org>

## СПРАВКА ЗА АВТОРА

Анна Арнаудова – главен асистент по английски език към катедра „Езиково обучение и информационни технологии”, Педагогически факултет, Тракийски университет, Стара Загора, България.

**Мартин РАНЧЕВ (Стара Загора, България)**

## МОДЕРНИЗАЦИОННИ ПРОЦЕСИ В ОБРАЗОВАНИЕТО В РАКУРСА НА ЕВРОИНТЕГРАЦИЯТА

*В статията, накратко се представят някои основни образователни програми, които са приети в рамките на Европейския съюз и които са валидни до края на 2013 г., като се прави опит да се анализира участието, респективно проблемите на България при участието в тях и изпълнението на целите на образователната политика в страната.*

*Ключови думи: конкурентоспособност, образование, политика, програма, учене.*

*The article briefly presents some basic educational programs that have been adopted within the European Union and are valid until the end of 2013, as an attempt to analyze the participation of Bulgaria regarding the problems with attendance and performance of objectives of educational policy in the country.*

*Key words: competitiveness, education, learning, policy, program.*

**Постановка на проблема.** През 1999 година по инициатива на Европейския съюз бе подписана т. нар. Болонска декларация от 29 държави – Белгия, България, Чехия, Дания, Естония, Финландия, Франция, Германия, Гърция, Унгария, Исландия, Ирландия, Италия, Латвия, Литва, Люксембург, Малта, Холандия, Норвегия, Полша, Португалия, Румъния, Словения, Словакия, Испания, Швеция, Швейцария и Великобритания. По този начин, макар и късно, имайки предвид развитието на останалите общностни политики и развитието на самия Европейски съюз, се даде старт на единното европейско образователно пространство, като в него бяха включени и страни не-членки на ЕС по това време. Основна цел на това пространство е да се повиши конкурентоспособността на европейските системи за висше образование на международно ниво и да се формира пространство, което обхваща повече лица в образователните системи.

Всъщност, Болонската декларация бе допълнителна конкретизация на принципите на подписаната през май 1998 г. в Париж от образователните министри на Франция, Германия, Италия и Великобритания съвместна Декларация за хармонизиране структурата на европейската система за висше образование. Основният момент в нея е идеята за двустепенното висше обучение, т.е. придобиването на знания и умения, които се използват на пазара на труда и свързват това обучение с възможността на младите хора да намерят професионална реализация в Европа и извън нея.

Въз основа на Болонската декларация, както и въз основа на приетите по-късно правила за Кохезионна политика и политика на сближаване, бяха създадени редица програми, свързани с възможности за усвояване на средства за развитие на образователните системи в отделните страни-членки. Следва да се посочи, че тези програми далеч не бяха насочени само към младите хора, но и към лицата в по-горна възраст, което на практика определя и тенденциите, свързани с разширяване на европейското образователно пространство. Именно усилията на Европейския съюз за подобряване на образователната среда и някои проблеми на България при усвояване на средства и реформиране на съответната среда у нас определят **актуалността** на настоящата тема.

**Методологията на написване на статията** е свързана с анализ на някои основни европейски програми и представяне на проблемите при модернизиране на българското образователно пространство в контекста на европейското развитие на страната.

**Изложение.** Европейският съюз (ЕС) няма общностна политика, свързана с развитието на образователните системи, така както такива политики са формирани по отношение на аграрното развитие, конкуренцията и пр. Въпреки това, може да се заяви, че в рамките на ЕС има програми и инициативи, които подпомагат и разширяват образователните дейности. Типичен пример за това е Програмата „Учене през целия живот” 2007-2013 г., която за посочения период очертава приноса на образованието и обучението „за превръщането на ЕС в най-конкурентната икономика в света, основана на знанието” [1].

Основната цел на програмата е „да помогне за изграждането на общество на знанието, устойчиво икономическо развитие, създаване на нови и по-добри работни места и социално сближаване в ЕС, като се осигури по-добра среда за бъдещите поколения чрез подпомагане на взаимодействието, сътрудничеството и мобилността в образователните и учебните системи”.

Конкретните цели на Интегрираната програма за „Учене през целия живот” 2007- 2013 са:

- да допринесе за развитието на ЕС като напреднало „общество на знанието”;
- насърчаване на сътрудничеството между образователните и квалификационни системи в ЕС с цел да се превърнат в световен еталон за качество;
- да допринесе за развитието на качествено обучение през целия живот и да насърчи висока продуктивност и изобретателност;
- да подкрепи създаването на европейска зона за учене през целия живот;
- да помогне за повишаване на качеството, привлекателността и достъпа до възможностите за обучение през целия живот в държавите членки;
- да засили приноса на обучението през целия живот за социалното единство, активното гражданство, общуването между културите, равенството на половете и личната реализация;
- да спомогне за насърчаването на креативност, конкурентоспособност и ръст в предприемаческия дух;
- да допринесе за засилено участие на хора от всички възрастови групи, включително нуждаещите се от специални грижи и тези в неравностойно положение, в програмата Учене през целия живот, без значение от техния социален произход;
- да насърчава изучаването на езици и запазването на езиковото разнообразие;
- да подкрепя развитието на напредничави съдържание, педагогика и практика на обучение през целия живот, базиращи се на информационните технологии;
- да съдейства за създаването на чувство за европейска културна идентичност, основаваща се на разбирането и спазването на човешките права и демокрацията, както и насърчаване на търпимостта и уважението към други хора и култури;
- да съдейства за сътрудничество в осигуряването на високо качество във всички сектори на образованието и професионалната подготовка в Европа;
- да насърчава използването на нови продукти и практики, както и обмена на добри практики в областите, покрити от Програмата „Учене през целия живот”, с цел подобряване на качеството на обучението и професионалната подготовка [1].

От изброеното е видно, че действително, програмата има(ше) потенциал да подобри образователните дейности и пространство в страните, в които е наличен административен потенциал за използване на средствата по нея, тъй като самата програма финансира различни дейности, които дават възможности на хората за образование, обучение и работа през всеки етап от своя живот. Дейностите по програмата са два вида – централизирани и децентрализирани. При централизираните дейности проектните предложения се изпращат в Изпълнителната агенция за образование, аудио-визия и култура към Европейската комисия в Брюксел. Процедурите по покана за подаване на предложения, селекция, договориране и мониторинг се провеждат от посочената агенция. При децентрализираните дейности, проектните предложения се изпращат в съответната Национална агенция (Центърът за развитие на човешките ресурси е Националната агенция за България). Процедурите по Покани за подаване на предложения, селекция, договориране и мониторинг се провеждат от Националната агенция. Именно тук става въпрос за посоченото по-горе понятие „административен потенциал” – видно е, че усвояването на средства по програмата до голяма степен зависи от уменията, възможностите и дейностите на служителите от съответните национални органи, ангажирани с програмата. Самата програма е интегрирана, тъй като е съставена от четири секторни, една хоризонтална програма и програмата Жан Моне, като разширената ѝ структура обезпечавя възможностите на повече бенефициенти да се възползват от средствата по нея. За периода 2007-2013г. Програмата обхваща следните бенефициенти:

- училища и детски градини;
- университети и други организации, работещи в сферата на висшето образование (Висши училища, Центрове за кариерно ориентиране и консултиране, Институты за следдипломна квалификация);
- организации, работещи в сферата на професионалното образование и обучение;
- организации за образование за възрастни (Центрове за консултиране и ориентиране, организации в сферата на образованието за възрастни – формално и неформално);
- организации, обучаващи учители, обучители, инструктори, преподаватели;
- сдружения и асоциации;
- органи на властта (местна / регионална / национална);

- фирми, асоциации на работодатели, професионални сдружения, социални;
- партньори;
- изследователски центрове [1].

Това е доста разширен списък на евентуалните получатели на средства по програмата. Очевидна е възможността на повече бенефициенти да се възползват от средствата по нея, което на практика е реализация на идеята на ЕС за осигуряване на по-висок достъп до образователното пространство, както и модернизиране на образователното пространство в отделните страни-членки.

Програмата е реален израз на схващането на ЕС, че единственият начин за осигуряване на конкурентоспособност и развитие е чрез учене през целия живот или обхващане от страна на образователните системи на колкото е възможно повече лица, както и отражение на необходимостта от релация на образованието и пазара на труда [2: 63-71].

Преди приемането на страната в ЕС, България проведе преговори по глава 18 „Образование и обучение” [4: 53-63]. Тази преговорна глава бе една от най-бързо и лесно договорените от страна на България в процеса на присъединяване, но системата на образование у нас се отличаваше и отличава с проблеми, въпреки, че страната е бенефициент по редица програми и проекти, в това число и по посочената интегрирана програма. Основни причини за тези проблеми могат да се потърсят в следното:

- в България, както и в повечето съвременни европейски държави се отчита демографски срив. В страната, освен този срив е характерен и един много негативен процес – „изтичане на мозъци” – този процес започна още от самото начало на 90-те години на XX век, предвид социално – икономическата ситуация в България и така и не бе преодолян и до момента – известно е, че българи от медицински, IT и други специалности намират отлична реализация извън страната;

- приемането на страната в ЕС „завари” българските образователни институции в процес на реформа и хроничен недостиг на средства. Така, тези институции не успяха да отговорят на някои условия и особености на изискванията на ЕС, съответно – не успяха да реализират проекти по интегрираната програма на ЕС;

- в България, системите за учебния материал, независимо на какво ниво са тези системи са прекалено теоретични и не дават възможност за развитие на аналитично мислене [4: 53-63];

- в страната, качеството на придобитото образование в края на системата не се засича от външен фактор. Българските университети са напълно автономни, което разбира се е положителен фактор, но (почти) никой не отчита с какво качество са знанията, придобити след 3-4-5 годишен престой в тези университети. Нито пък има релевантна информация по отношение на реализацията на завършилите на пазара и тяхното последващо кариерно развитие.

Все пак, основна критика към образованието у нас е липсата на практическа насоченост на предоставяните знания за сметка на теорията. Това е проблем на самите университети, защото по този начин те не предоставят достатъчно качествено образование и българските студенти губят от своята конкурентоспособност на трудовия пазар. Наред с това, липсата на практическа насоченост често е проблем при усвояването на средства и реализиране на проекти, финансирани от ЕС и представената по-горе програма.

В България доста трудно също така се реализира и една от заложените цели на европейското образователно пространство – мобилността. Все още наличен проблем за българските студенти, търсещи продължение на образованието си или професионална реализация в рамките на ЕС е признаването на техните дипломи от някои университети. Българското законодателство през 2004 година помества текст, свързан с издаване на Европейското приложение към диплома на всеки български студент, при поискване от негова страна. Тук възниква и основния проблем – защо това да се случва само при поискване, а не като добавка към всички дипломи? Въпреки, че страната е присъединена към инициативата Europass, българският студент е относително немобилен в Европа [4: 53-63].

Това също така и затруднява усвояването на средства по програмите на ЕС, предвид факта, че образователните институции у нас не отговарят на изискванията за финансиране на образованието от ЕС.

ЕС, в това число и България са изправени пред редица предизвикателства – от една страна – демографския срив, от друга страна – настоящата криза, която промени пазарите на труда и изисква непрекъсната преквалификация и промяна на наличните образователни парадигми с оглед на новите изисквания на бизнеса и работодателите. Предизвикателствата пред



образовательного пространство в ЕС и България изискват и по-гъвкави системи за управление и за финансиране, които да постигат равновесие между по-голямата автономност на образователните институции и отчетността пред всички заинтересовани страни, като при това – отговарят и на изискванията за ефективност. Програмите и инициативите на ЕС за периода 2007-2013г едва ли отговарят на всички налични към момента изисквания (предвид кризата и конкуренцията, която идва от такива страни като Китай и други, влизащи в състава на БРИКС), свързани със съвременната ситуация на пазарите. Но все пак може да се заяви, че програмите и инициативите на ЕС подпомагат развитието на образователното пространство в съзвучие с новите реалности – по отношение на с миграцията, технологичното развитие, непрекъснатата промяна на ноу-хау, поставянето на качествено образование като една от предпоставките за конкурентоспособност.

Въпреки обаче опитите на България по-активно да се включи и да се приспособи към европейското образователно пространство, у нас се наблюдават множество проблеми, които не позволяват ефективното усвояване на средства и развитието на образователната система успоредно с новите изисквания. Необходим е не само нов поглед към реформите в образованието у нас, но и нова система за предоставяне на образователна услуга, която излиза извън настоящата „маркетинг – ориентация” [3: 3-10] на образователните институции и акцент върху качеството и мобилността на образователното пространство.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бонева Св. Същност и значение на интегрирана програма за „Учене през целия живот” 2007-2013 г. [Електронен ресурс]. 27.03.2013, [http://www.sustz.com/Proceeding08/Papers/EDUCATION/Boneva\\_Svetla\\_1.pdf](http://www.sustz.com/Proceeding08/Papers/EDUCATION/Boneva_Svetla_1.pdf).
2. Георгиева В. Висше образование и пазар на труда / В. Георгиева. – В : Преподаване, учене и качество във висшето образование – 2011. – Осма международна научно – практическа конференция „Висшето образование в България и стратегия „Европа 2020”, Бояна, 17 – 18 юни 2011 г, Издателство на МВБУ. – Ботевград, 2011. – С. 63-71.
3. Димитров Г. Висшето образование и пазарът / Г. Димитров. – Известия, Списание на Икономически университет – Варна, 1, 2003. – С. 3-10.
4. Мавродиев В. Образователна политика на ЕС. Включване на България. Моментно състояние, критики и предложения за развитие на българската образователна система в контекста на европейските приоритети. В : България в Европа и света / В. Методиев. – ЦЕМИ, Фондация Фридрих Еберт, София, 2009. – С. 53-63.

#### СПРАВКА ЗА АВТОРА

**Ранчев Мартин Динков** – асистент по етика и философия в Педагогически факултет на Тракийски университет – Стара Загора, България.

**Оксана КУЧЕРУК (Харків, Україна)**

## ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я ЯК РЕЗУЛТАТ ЙОГО ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

*У статті розкрито сутність, структура та важливість формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя у зв'язку з впровадженням інклюзивної моделі навчання в загальноосвітні навчальні заклади.*

*Ключові слова: вчитель, інклюзія, підготовка, освіта, основи здоров'я, професійно-педагогічна компетентність, інклюзивна компетентність.*

*The article deals with the nature, structure and importance of forming inclusive competence of future teachers in connection with the implementation of inclusive education in secondary schools.*

*Key words: teacher, inclusion, training, education, the basics of health, professional and pedagogical competence, inclusive competence.*

**Постановка проблеми.** Рішення широкого кола нових завдань інклюзивної освіти вимагає перебудови і зміни всієї системи підготовки фахівців для сфери освіти. Необхідність швидкого, гнучкого, тонкого налаштування і реагування в міжособистісній взаємодії висуває нові вимоги до особистісних характеристик вчителя і його інклюзивної компетентності, як невід'ємної складової професійно-педагогічної компетентності.

При переході до інклюзивної моделі навчання саме вчитель основ здоров'я, на відміну від учителів інших спеціальностей, постає в сучасній школі, з одного боку, як носій базових знань

про здоров'я, здоровий спосіб життя людини, як фахівець, здатний творчо підходити до процесу навчання й виховання, формування мотивації й культури здоров'я підрастаючого покоління, а з другого – суб'єктом освітньо-виховного процесу, що здійснює здоров'язбережувальну діяльність [3; 4].

Широке впровадження ідеї інклюзії в загальноосвітні школи України вимагає внесення змін у процес підготовки майбутніх вчителів основ здоров'я. І в цьому ракурсі особливого значення набуває проблема формування інклюзивної компетентності майбутніх вчителів основ здоров'я.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженням питання інклюзивної освіти займалася низка авторів, які вивчали проблеми інклюзивного навчання та впровадження його в освітній простір – В. Бондар, Л. Вавіна, М. Ворон, Л. Даниленко, Е. Данієлс, М. Деркач, Н. Дятленко, В. Засенко, Ю. Кавун, А. Колупаєва, Г. Кукуруза, Ю. Найда, Л. Петушкова, Ю. Рибачук, Т. Сак, Є. Синьова, Н. Софій, К. Стаффорд, О. Таранченко та інші.

**Мета написання статті** – обґрунтувати сутність, структурні компоненти інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я як результат його підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Для практичного здійснення інклюзивного навчання необхідно вирішити низку проблем, серед яких неготовність вчителів основ здоров'я до здійснення своєї професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Ураховуючи, що дитина з обмеженими можливостями здоров'я має право отримати можливість вільного вибору будь-якого освітнього закладу, то певний рівень сформованості інклюзивної компетентності повинен мати кожен учитель, незалежно від своєї предметної підготовки.

Отже, інклюзивну компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я можна визначити як інтегративно-особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби учнів з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечуючи включення їх в загальноосвітнє середовище, створюючи умови для їх розвитку й саморозвитку, повноцінної соціалізації.

Інклюзивна компетентність вчителя основ здоров'я забезпечується сформованістю її складових. Так, в структурі інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я ми виділяємо наступні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, рефлексивно-оцінний [2].

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає сукупність соціальних настанов, мотивів, нахилів, інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій та сформованість психологічних властивостей особистості майбутнього вчителя основ здоров'я, необхідних йому для здійснення інклюзивної діяльності.

Мотиви інклюзивної компетентності виникають у повному обсязі лише тоді, коли існують певні потреби для такої діяльності та її стимули. У зв'язку з цим з'являється необхідність формування у майбутніх вчителів основ здоров'я інтересу до проблем інклюзивного навчання, позитивного ставлення до збереження права дітей з обмеженими можливостями здоров'я на навчання в загальноосвітніх навчальних закладах і на їхній основі мотивів до оволодіння інклюзивною компетентністю та її постійного вдосконалення й самовдосконалення.

Когнітивно-операційний компонент інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я включає систему психолого-педагогічних, інклюзивних знань та спеціальних інклюзивних умінь, опанування якими необхідне для здійснення інклюзивної діяльності, успішного та адекватного розв'язання різноманітних педагогічних ситуацій, пов'язаних з переходом до інклюзивної моделі навчання.

Рефлексивно-оцінний компонент інклюзивної компетентності майбутніх вчителів основ здоров'я виявляється у здатності аналізу й самоаналізу власної професійної діяльності, пов'язаної із здійсненням інклюзивного навчання, в ході якого здійснюється свідомий контроль за результатами своїх професійних дій, аналіз реальних педагогічних ситуацій.

Узагальнюючи характеристики компонентів інклюзивної компетентності, необхідно зазначити, що вони взаємопов'язані. Ці компоненти виділено умовно, у реальному навчально-виховному процесі вони формуються комплексно. Тільки при наявності розвинених компонентів інклюзивної компетентності, з урахуванням особливостей її формування в умовах професійно-педагогічної підготовки, можна вважати особистість майбутнього вчителя основ здоров'я сформованою в інклюзивному аспекті.

З огляду на особливості кожного компонента інклюзивної компетентності, відповідні їм критерії розкривають: особистісний критерій – рівень сформованості інклюзивної спрямованості

особистості майбутнього вчителя основ здоров'я; інтелектуальний критерій – рівень обізнаності майбутнього фахівця стосовно здобутих інклюзивних знань і рівень володіння спеціальними інклюзивними уміннями, необхідними в професійній діяльності майбутнього вчителя основ здоров'я в процесі інклюзивного навчання; аналітико-оцінний критерій – рівень здатності особистості до самоконтролю, самовдосконалення, самооцінки.

Показники кожного критерію визначені нами на основі сутності відповідного компонента інклюзивної компетентності майбутнього вчителя основ здоров'я.

Так, до показників особистісного критерію відносимо: інтерес до професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання; бажання працювати з учнями з обмеженими можливостями здоров'я [1]; мотивація досягнення успіху в інклюзивній діяльності, пов'язаній з інклюзивним навчанням; сформованість структури базових якостей, притаманних інклюзивно компетентному педагогу основ здоров'я.

Показниками інтелектуального критерію є: оволодіння професійно-значущими знаннями, сформованість комплексу спеціальних інклюзивних умінь та навичок.

За аналітико-оцінним критерієм сформованість інклюзивної компетентності визначається на основі таких показників: вміння оцінювати і аналізувати власну інклюзивну діяльність (самодіагностика); здатність корегувати власні недоліки; прагнення до професійного розвитку; здатність до саморегуляції, самовдосконалення, саморозвитку в умовах інклюзивного навчання.

На підставі теоретичного аналізу, згідно з вибраними критеріями, нами виокремлено такі рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутнього педагога основ здоров'я: продуктивний, достатній й елементарний.

Майбутній вчитель основ здоров'я з продуктивним рівнем сформованості інклюзивної компетентності має проявляти: стійкий інтерес до питання формування інклюзивної компетентності, сформованість стійкої ціннісної мотивації до оволодіння нею та подальшого удосконалення; обізнаність з індивідуальними особливостями розвитку особистості учня з обмеженими можливостями здоров'я, визнання його права на навчання в умовах інклюзії, цінувати його інтереси; усвідомлення значення наявності особистісно і професійно значущих якостей, необхідних для оволодіння інклюзивною компетентністю; сформованість системи інклюзивних знань, упевненість в їх істинності, наявність міцних, глибоких і дієвих знань про сутність інклюзивної компетентності, постійна самоосвіта; сформованість системи інклюзивних умінь і навичок та ґрунтовне оволодіння ними в будь-яких ситуаціях, пов'язаних з інклюзивним навчанням; здатність до об'єктивного самоконтролю та адекватної самооцінки сформованості власної інклюзивної компетентності; самостійне визначення шляхів подолання труднощів, вимогливість до себе та постійне прагнення до самовдосконалення.

Для достатнього рівня сформованості інклюзивної компетентності характерними є: ситуативний інтерес до питання формування інклюзивної компетентності, мотиви оволодіння педагогічною професією в умовах інклюзивного навчання нестійкі або можуть змінюватися залежно від зовнішніх впливів, часткове прагнення до професійного зростання в умовах інклюзивного навчання; урахування інтересів суб'єкта навчання та цінування особистості учня з обмеженими можливостями здоров'я, обізнаність з особливостями розвитку учнів з обмеженими можливостями здоров'я, часткове визнання його права на навчання в умовах інклюзії; не в повній мірі сформовані особистісно і професійно значущі якості, необхідні для оволодіння інклюзивною компетентністю; сформованість певних інклюзивних знань, часткова впевненість в їх істинності, не завжди розкриває сутність інклюзивної компетентності у повному обсязі, самоосвіта не постійна; сформованість більшості спеціальних інклюзивних умінь та навичок, необхідних для здійснення інклюзивної діяльності вчителя; уміння здійснювати самоконтроль і самооцінку переважно мають несталі характер, необхідний стимул до самовдосконалення.

Елементарний рівень сформованості інклюзивної компетентності характеризується такими показниками: відсутністю зацікавленості працею вчителя в умовах інклюзивного навчання; нерозумінням і несприйманням мотивів і цілей оволодіння професією вчителя в умовах інклюзивного навчання; відсутністю прагнення до професійного зростання, у зв'язку з переходом до інклюзивної моделі навчання; навчанням у вищих навчальних закладах, яке підпорядковане особистим цілям чи переконанням; необізнаністю у розвитку та інтересах учнів з обмеженими можливостями здоров'я, проявляє психологічну неготовність до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я; недостатньою мірою сформовані особистісно і професійно значущі якості, необхідні для оволодіння інклюзивною компетентністю; обмеженим запасом інклюзивних

знань, які мають поверхневий, нестійкий характер; слабо володіє психолого-педагогічною термінологією, майже не використовує навчальну та науково-методичну літературу для професійного вдосконалення в умовах інклюзивного навчання; несформованістю системи спеціальних інклюзивних умінь і навичок; неадекватною самооцінкою (завищена або занижена) власного рівня сформованості інклюзивної компетентності й недостатнім стимулом для самовдосконалення.

Виявлені критерії і рівні сформованості інклюзивної компетентності, звичайно, не можуть претендувати на вичерпність. Їх можна вважати умовними, адже процес формування інклюзивної компетентності є безперервним, і передбачити заздалегідь співвідношення різних компонентів рівня її сформованості, їх вияв та непомітні зміни досить складно.

**Висновки.** Отже, інклюзивна компетентність – важлива якість сучасного вчителя основ здоров'я, яка дозволить йому вільно і впевнено почуватися в інклюзивному загальноосвітньому просторі та допоможе зробити процес інклюзивного навчання більш ефективним та продуктивнішим. Зважаючи на важливість інклюзивної компетентності і на те, що в Україні це поняття є мало вживаним і недостатньо дослідженим, існує перспектива подальших більш глибоких і детальніших досліджень.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, У. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–91.
2. Бабенко Л. Зміст та структура готовності вчителя української філології до професійного самовдосконалення / Л. Бабенко // Вісник Черкаського університету. – Випуск 176. – Серія: Педагогічні науки, 2010. – С. 16–21.
3. Букша С. Б. Професійна відповідальність учителів основ здоров'я: навч. посіб. / С. Б. Букша. – Луганськ : ЛНУ, 2012. – 116 с.
4. Тимошенко В. М. Психолого-педагогічні умови формування мотивації досягнення / В. М. Тимошенко // Проблема личности в современной науке: результаты и перспективы исследований: материалы III Всеукраинской конференции молодых ученых. – К. : Київський університет ім. Т. Г. Шевченка, 2000. – С. 118–119.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Кучерук Оксана Сергіївна** – аспірант кафедри теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

**Ольга ЯКОВЛЄВА (Кіровоград, Україна)**

## ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕОРІЇ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ЯК ОДНІЄЇ З ПРОВІДНИХ ІДЕЙ РОЗВИТКУ В СФЕРІ ПРОФЕСІЙНО- ТЕХНІЧНОГО НАВЧАННЯ

*У статті розкривається сутність неперервної професійної освіти як відносно самостійної системи, спрямованої на розширення професійних знань, задоволення власних професійних потреб та інтересів, підвищення професійної майстерності. Автор статті акцентує увагу на досягненнях наукової школи С. Я. Батишева – О. М. Новікова у формуванні та впровадженні теорії безперервної освіти у сфері професійно-технічного навчання.*

*Ключові слова: неперервна освіта, професійна педагогіка, школа С. Я. Батишева – О. М. Новікова, розвиток особистості, професійно-технічне навчання.*

*This article reveals the aim of Life Long Learning in professional education as a relatively independent system, directed at the spread of the professional learnings, satisfaction of professional necessities and interests, the increase of professional education. The author of the article highlights the achievements of scientific school of S. Ya. Batisheva – O. M. Novikova in forming and introducing the theory of continuous education in the field of professional technical studies.*

*Key words: Life Long Learning, professional pedagogics, school of Batishev-Novikov, development of personality, professional technical studies.*

**Постановка проблеми.** Багатоплановість і складність проблем, що виникають сьогодні в сфері професійної освіти, призводить до необхідності виділення перспективних дослідницьких пріоритетів. До них можна віднести методологічні та теоретичні наслідки глобалізації розвитку постіндустріального суспільства з усіма похідними політичними, економічними, соціальними і культурними наслідками для системи вітчизняного народної освіти. У Законі України „Про професійно-технічну освіту” (від 10.02.1998, редакція від 05.01.2013, підстава 5498-17)

обумовлено, що в сучасних соціально-економічних і політичних умовах виникає потреба у застосуванні нових підходів управління навчально-виховними закладами, пошуку ефективних форм організації навчання, наповненні навчання змістом, який би відповідав вимогам ринкової економіки, а також створенні умов до безперервної освіти [4].

Побудова системи безперервної освіти знаходиться ще на початковому етапі. Для її подальшого розвитку потрібне серйозне наукове забезпечення.

**Аналіз досліджень і публікацій** свідчить про те, що ідея безперервної освіти стала пріоритетною в другій половині XX століття, однак, її витoki сягають ще V–IV ст. до н.е. Про потребу навчатися протягом життя зазначали Конфуцій, Сократ, Аристотель, Платон, Сенека. У своїх „Листах” Сенека писав, що навчаючи, ми вчимося самі.

Уперше концептуально оформлена ідея навчання протягом життя була представлена на конференції ЮНЕСКО у 1965 році відомим теоретиком безперервної освіти Паулем Ленграндом. Він зазначив, що „освіта і навчання повинні розширитися настільки, щоб охопити все життя індивідуума, всі вміння та всі галузі знань, щоб використати всі можливі засоби з метою забезпечення усім громадам світу розвивати себе як особистість” [9].

У вітчизняній науці проблеми безперервної освіти педагогів представлені в роботах науковців: Лідії Даниленко, Галини Єльнікової, Віктора Олійника, Наталії Клокар, Валентини Семиченко та ін. Ця ж проблема розглядається в працях зарубіжних дослідників: Фридеріка Тейлора, Альфреда Уайтхеда, Джона В. Робертсона Томпсона, Пауло Фрейре, Марії Монтессорі [1].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що окремих аспектів цієї проблеми вчені торкались у своїх дослідженнях, зокрема аналізу соціально-педагогічних проблем безперервної освіти (С. Я. Батишев, А. В. Владиславлев, В. М. Галузинський, Л. Г. Коваль, В. К. Майборода, О. Г. Мороз, Н. Г. Ничкало, П. М. Олійник та ін.).

Становлення та розвиток професійно-технічної освіти вивчали С. Я. Батишев, А. М. Веселов, І. Л. Лікарчук, Н. В. Михайловська, М. Ф. Пузанов та ін.; дослідження проблем управління фаховою освітою – В. Г. Афанасьєв, В. А. Бокарев, С. В. Бутівченко, І. Л. Лікарчук, А. О. Лігоцький, Н. Г. Ничкало, О. Степанов та ін.; удосконаленням навчання фахівців займались А. І. Дьомін, В. О. Зайчук, П. Г. Лузан, Н. Г. Ничкало, В. І. Рябець, В. Смущенко, Є. Ткачов та ін. [4].

Психологічну готовність до впровадження безперервної освіти досліджують В. Дорохін, С. Равіков, В. Моляко, А. Проскура; мотиваційну – Е. Томас; морально-психологічну – Л. Кондрашова, С. Ніколенко, Г. Штельмах; професійну – Д. Мазоха; моральну – Є. Шевчук; професійно-педагогічну – С. Корищенко; і в цілому готовність – В. Бондар, А. Капська, І. Пастир, О. Ярошенко та інші [3].

Незважаючи на значну кількість праць, проблема формування й розвитку системи реалізації безперервної освіти на рівні країни та її регіонів є недостатньо розкритою. Більшою мірою увага науковців концентрується на питаннях змісту та форм безперервної освіти, її фінансового забезпечення, без врахування принципів комплексності, цілеспрямованості, інтегрованості та ефективності. Низка питань щодо розроблення та втілення соціально-економічних механізмів реалізації безперервної освіти не мають достатнього наукового обґрунтування. Зокрема, це стосується сутності системи безперервної освіти, обґрунтування принципів її реалізації, удосконалення механізмів реалізації безперервної освіти, моніторингу ефективності освітніх послуг [5].

**Метою написання статті** є дослідження сутності системи безперервної освіти та вивчення школи С. Я. Батишева – О. М. Новікова як наслідок необхідності наукового розроблення окреслених питань з урахуванням сучасних перспектив соціально-економічного розвитку країни та євроінтеграційних тенденцій.

**Виклад основного матеріалу.** Безперервна освіта як один із основних глобальних викликів XXI століття виступає умовою всебічного розвитку особистості, засобом реалізації її здібностей, а також удосконалення раніше здобутих знань, умінь і навичок. Саме вона розв’язує комплекс завдань, спрямованих на задоволення інтересів громадян у постійному підвищенні професійного рівня відповідно до ринку праці, соціальний захист, забезпечення потреб суспільства й держави у висококваліфікованих конкурентноспроможних фахівцях [3].

Безперервна освіта відіграє ключову роль в економічному зростанні країни через її здатність формувати інтелектуальну складову системи наукомісткої економіки, невпинно покращувати

добробут людей і нації через утілення нових знань. З огляду на це, розвиток системи безперервної освіти в Україні та соціально-економічних механізмів її реалізації є важливою проблемою сучасної економічної науки й практики та набуває ключового значення для національної безпеки [5].

Особливе місце в дослідженні та впровадженні системи безперервної освіти займає наукова школа заслужених діячів науки РФ С. Я. Батишева – О. М. Новікова. Вона здійснює систематичну плідну діяльність починаючи з 50-х рр. ХХ століття до теперішнього часу. Це характеризує стійкість даної наукової школи. Формування й розвиток наукової школи С. Я. Батишева – О. М. Новікова базується на наступних теоретичних положеннях:

– цілеспрямована розробка методологічних підходів до вивчення професійної педагогіки та теорії безперервної освіти;

– професійна педагогіка, теорія неперервної освіти – міждисциплінарні галузі наукового знання, які будуються на базі загальної педагогіки, філософії, психології, методології, кібернетики, теорії систем, системного аналізу, загальної теорії управління і т.д.;

– професійна педагогіка, також як і теорія безперервної освіти, охоплює всі вікові та соціальні групи учнів, всі рівні освіти в їх наступності та взаємозв'язку. І в цьому відношенні професійна педагогіка й теорія безперервної освіти змикаються;

– професійна педагогіка, теорія неперервної освіти охоплюють усі сфери: економічні, соціальні, культурні [6].

Дані положення знайшли відображення в роботах, виконаних у рамках наукової школи. Найбільш значущими теоретичними результатами є:

1. Створення і розвиток професійної педагогіки як нової галузі наукового знання: визначені закони професійної педагогіки, створено теоретичні засади змісту професійної освіти, технологій навчання, форм і методів навчання та виховання учнів, комплексного застосування засобів навчання в навчальному процесі, управління професійним освітнім закладом та ін.;

2. Дослідження історії професійної (професійно-технічної) освіти;

3. Створення теорії розвитку професійної освіти на основі ієрархічної системи класифікацій провідних ідей;

4. Створення теорії безперервної освіти: принципів та умов реалізації ідеї безперервної освіти як однієї з провідних ідей розвитку освітніх систем у світі, теоретичних основ диверсифікації освітніх систем, побудова спадкоємного змісту професійної освіти, створення методологічних основ наступності освітнього процесу в системі безперервної освіти, створення теорії управління освітніми системами; виявлення особливостей розвитку освіти в умовах постіндустріального суспільства;

5. Створення підстав сучасної загальної педагогіки як теоретичного базису розвитку системи безперервної освіти, побудова понятійно-категоріального апарату та логічної структури педагогіки постіндустріального суспільства.

Лідерами школи є герой Радянського Союзу Сергій Якович Батишев (1915–2000 рр.) та Олександр Михайлович Новіков (1941 р.).

В історію вітчизняної освіти С. Я. Батишев увійшов як творець цілого наукового напрямку – професійної педагогіки. Почавши працювати в 50-х рр. ХХ ст. в системі професійно-технічної освіти, він першим заявив, що їй необхідна наукова база. І він першим з багатьох сотень тисяч працівників профтехосвіти береться за кандидатську дисертацію. Ставши кандидатом наук, С. Я. Батишев залучає багатьох практичних працівників системи професійно-технічної освіти, працівників галузевих міністерств і навчально-курсівних комбінатів підприємств до наукових досліджень у тій області, яка тепер називається професійною педагогікою. Сам керує цими дослідженнями, терпляче вчить методики педагогічних досліджень, одну за одною організовує всесоюзні науково-практичні конференції, розширюючи коло досліджень, залучаючи все нових і нових учасників, забезпечуючи впровадження одержуваних результатів.

С. Я. Батишев домагається створення в 1964р. Всесоюзного науково-дослідного інституту професійно-технічної освіти – першої в країні наукової установи в галузі професійної освіти. Через кілька років його праці стають відомими всім працівникам профтехучилищ на території колишнього Радянського Союзу. Наступним великим етапом у розвитку професійної педагогіки стало створення в 1973 році, завдяки наполегливості та завзятості С. Я. Батишева, Відділення педагогіки і психології професійно-технічної освіти Академії педагогічних наук СРСР (Згодом Відділення професійної освіти Російської Академії освіти), яке він очолив і керував ним протягом

багатьох років. Слідом за цим у 1975р. С. Я. Батишев організує в Казані Інститут професійно-технічної педагогіки Академії педагогічних наук СРСР (нині це Інститут педагогіки і психології професійної освіти РАО) [6].

С. Я. Батишев опублікував 36 книг, 33 брошури, більше 400 наукових статей. Найбільш відомими з його книг є: „Виробнича педагогіка” (1976), „Наукова організація навчально-виховного процесу” (1980), „Підготовка та підвищення кваліфікації робітників на виробництві” (1992), „Підготовка робітників широкого профілю” (1993), „Підготовка техніків” (1993) та ін.

О. М. Новіков протягом багатьох років був керівником Всесоюзного науково-методичного центру професійно-технічного навчання молоді. Згодом очолював Відділення базової професійної освіти РАО. У даний час працює керівником Дослідницького центру теорії неперервної освіти Інституту теорії та історії педагогіки РАО.

Автор понад 350 наукових праць з методології та теорії педагогіки, теорії та методики трудового навчання й професійної освіти, психології та фізіології праці. Серед них – „Профтехшкола: стратегія розвитку” (1991), „Професійна освіта Росії – перспективи розвитку” (1997), „Розвиток вітчизняної освіти” (2005), „Постіндустріальна освіта” (2008), „Підстави педагогіки” (2010). Співавтор і співредактор підручника „Професійна педагогіка” (1997, 2000, 2010), „Енциклопедії професійної освіти” в 3-х тт. (1999), „Історії професійної освіти в Росії” (2003). Автор численних статей з проблем розвитку вітчизняної освіти в журналах „Спеціаліст”, „Професійна освіта”, „Народна освіта”, „Педагогіка” та ін.

Дослідження, що проводилися й проводяться даною науковою школою об’єктивно можна розділити на два періоди.

**Період перший** – до 1988р. Дослідження зосереджувалися, в основному, на проблемах професійно-технічної освіти (нині – початкової професійної освіти), підготовки та підвищення кваліфікації робітників на виробництві, а також проблемах трудової підготовки школярів. Дослідження в той період проводилися за широким спектром напрямків. У галузі професійно-технічної освіти, підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах вивчались такі проблеми:

- проблеми організації навчального процесу в професійних навчальних закладах;
- проблеми побудови змісту підготовки кваліфікованих робітників високої кваліфікації і широкого профілю;
- проблеми методики викладання спеціальних предметів і виробничого навчання;
- питання взаємозв’язку загальної й професійної освіти, питання політехнічної підготовки учнів профтехучилищ;
- питання виховання учнів профтехосвіти й робітників в трудових виробничих колективах.

**Другий період.** У 1988р. відбулося злиття трьох освітніх відомств: Міністерства освіти СРСР, Державного комітету СРСР з професійно-технічної освіти та Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти в єдиний Державний комітет СРСР по освіті. З колишніх профтехучилищ стали виростати вищі професійні училища, професійні ліцеї та коледжі. Стрімко розвивалася інтеграція професійних навчальних закладів початкової, середньої, вищої професійної освіти. На порядок денний стало питання про побудову та розвиток системи безперервної освіти. Все це вимагало значного розширення спектру досліджень в даній науковій школі. Дослідження на другому етапі проводяться за наступними напрямками.

– **безперервна освіта:** розробка теоретико-методологічних основ безперервної освіти, розвиток багаторівневих освітніх (науково-освітніх, науково-навчально-виробничих) комплексів, проблеми побудови змісту, форм, методів, засобів навчання та виховання учнів у системі безперервної освіти – академік РАО О. М. Новіков, член-кореспондент РАО А. С. Батишев, В. А. Єрмоленко, І. В. Зорін, В. А. Кальней, А. К. Крупченко, А. К. Орешкіна, М. І. Рожков, І. М. Стари́ков (Україна), Г. А. Фірсов та інші дослідники.

– **післядипломна освіта:** освіта дорослих, розвиток професійної кар’єри, корпоративне навчання та корпоративні університети, професійне навчання незайнятого населення, розвиток бізнес-освіти і т.д.

– розвиток інноваційних форм освітнього процесу в **системі безперервної освіти:** концентроване навчання; відкрите навчання; дистанційна освіта; інноваційна діяльність освітніх установ та освітніх систем, забезпечення їх сталого розвитку; розвиток ремісничого освіти, вищого робочого освіти і т.д.: Ю. Л. Деражні, В. А. Єрмоленко, М. М. Зіновкіна, Е. М. Ібрагімова, Т. Ю. Ломакіна, Г. Н. Стайн, С. А. Щенніков та ін.

– *розвиток регіональних систем безперервної освіти*, розвиток соціального партнерства, теорія управління освітніми системами, оцінка якості освіти: член-кореспондент РАН Д. А. Новіков, В. А. Єрмоленко, В. М. Логінов, Т. Ю. Ломакіна та ін.

Результати наукових досліджень членів школи опубліковані в десятках книг: монографіях, підручниках, посібниках та т.д., які мають, як правило, великі тиражі, розходяться по всій території Російської Федерації і за кордоном; у тисячах статей, опублікованих у центральних та регіональних журналах: „Народна освіта”, „Педагогіка”, „Шкільні технології”, „Світ освіти – освіту у світі”, „Спеціаліст”, „Професійна освіта”, „Вища освіта в Росії” і багатьох інших, у збірниках наукових праць, матеріалах конференцій тощо. Багато опублікованих матеріалів викладені в Інтернеті.

Члени школи щорічно беруть участь в організації та проведенні десятків міжнародних, всеросійських, міжрегіональних та регіональних наукових і науково-практичних конференцій. Починаючи з 2007 р., щорічно проводяться Міжнародні Батишевські читання (в Росії та Україні). Регулярно проводяться Міжнародні конференції з проблем безперервної освіти під егідою ЮНЕСКО (Міжнародний центр освітніх систем ЮНІВОК) [6].

**Висновки.** Отже, питання безперервної освіти привертає все більшу увагу наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників. Це зумовлено тим, що в сучасному світі знання змінюються швидше, ніж покоління, а здатність приймати правильні рішення на основі отриманих знань і надалі становлять проблему як для випускника школи, так і вищого навчального закладу тощо [1]. Кожен член сучасного інформаційного суспільства потребує безперервного оновлення та поповнення знань. Ці фактори спричинили потребу створення системи освіти протягом життя, а у зв'язку з цим і вдосконалення системи професійно-технічної освіти. Як бачимо, сутність безперервної освіти базується на розвитку людини як особистості, суб'єкта діяльності та спілкування впродовж усього життя й забезпечення цього розвитку за рахунок зняття вікових, соціальних та організаційних обмежень [1].

**Перспективи подальших досліджень** полягають у більш детальному вивченні міжнародного досвіду з питання безперервного навчання з метою запозичення та впровадження передових ідей у систему української професійно-технічної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андрощук І. Безперервна освіта педагога [Електронний ресурс] / І. Андрощук // Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал. – 2010. – № 1. – Режим доступу до журн.: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Npd/2010\\_1/Androsch.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_1/Androsch.pdf).
2. Профессиональная педагогика. Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. / [под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова]. – М. : Из-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.
3. Гносеологічний аналіз поняття готовності особистості до безперервної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua.textreferat.com/referat-13326-1.html>
4. Іщенко Т. Д. Педагогічні умови організації фахового навчання в системі безперервної освіти агропромислового комплексу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Т. Д. Іщенко. – К., 2000. – 21 с.
5. Кашуба О. М. Формування і розвиток системи реалізації безперервної освіти: дис. ... канд. економ. наук: 08.00.07 / Ольга Михайлівна Кашуба. – Львів, 2012. – 287 с.
6. Наукова школа С. Я. Батишева – О. М. Новикова „Професійна педагогіка – теорія безперервної освіти” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.itiprao.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=248%3A2012-10-13-14-09-40&catid=50%3A2012-10-13-13-30-36&Itemid=63](http://www.itiprao.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=248%3A2012-10-13-14-09-40&catid=50%3A2012-10-13-13-30-36&Itemid=63)

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Яковлєва Ольга Миколаївна** – аспірант кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, викладач фізики та астрономії державного навчального закладу „Вище професійне училище №9 м. Кіровоград”, член лабораторії дидактики фізики Інституту педагогіки НАПН України.



**Наталія КІЯНОВСЬКА (Кривий Ріг, Україна)**

## ГЕНЕЗИС ПОНЯТТЯ «ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ»

*В статті розглянуто процес розвитку та становлення поняття «інформаційно-комунікаційні технології» в теорії сучасної системи освіти, розглянуто різні тлумачення цього поняття. Вказано роль інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі.*

*Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), інформаційна технологія, новітні інформаційні технології, технологія в освіті, педагогічна технологія, технологія навчання, засоби навчання.*

*The paper deals with the development and establishment of "Information and Communication Technologies" in the theory of modern education system, different interpretations of the concept are also regarded. The role of ICT in education is specified.*

*Key words: Information and communication technologies (ICT), information technology, advanced information technology, technology in education, educational technology, technology training, training aids.*

**Постановка проблеми.** Основою інформаційного суспільства є інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), що широко використовуються не тільки для соціально-економічного розвитку України, а є й однією із основних складових сучасної системи освіти. Педагогічна психологія вищої школи розглядає процес навчання у комплексі інформаційно-навчальної, розвивальної і виховної його функції. Сучасна вища освіта вимагає продовження реформ, що відбуваються у системі вищої освіти. Оскільки сучасні випускники повинні бути конкурентноспроможними не тільки на вітчизняному ринку праці, а й на світовому, тому і система вищої освіти повинна відповідати останнім світовим вимогам, що постають перед спеціалістом. Вирішити дану проблему можливо із використанням у процесі навчання інформаційно-комунікаційних технологій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** показав, що для підготовки висококваліфікованого інженера-фахівця необхідно змінити технологічну складову методичної системи навчання, а саме: увести до засобів організації та підтримки навчання сучасні інформаційно-комунікаційні технології.

Розвиток та впровадження ІКТ в освіті постійно досліджуються науковцями міжнародних організацій: ЮНЕСКО, ООН, Європейського Союзу, Ради Європи та інших. Цьому питанню присвячені праці таких науковців як: С. Пейперта, М. Резніка (США); Е. Д. Патаракіна, Є. С. Полат, А. В. Хуторського, Б. Б. Ярмахова, О. М. Ястребцева (Росія); В. Ю. Бикова, М. І. Жалдака, М. З. Згуровського, В. М. Кухаренко, Н. В. Морзе, С. А. Ракова (Україна) та інших дослідників.

Проблемі впровадження ІКТ у процес навчання в технічних університетах присвячені роботи К. В. Власенко, В. І. Клочка, Т. В. Крилової, Т. С. Максимової, І. М. Реутової, Ю. В. Триуса та інших.

**Метою написання статті** є аналіз розвитку та впровадження поняття «інформаційно-комунікаційних засобів» в педагогічну теорію та у процес навчання.

**Виклад основного матеріалу.** З розвитком технологій у всіх галузях виробництва, зв'язку, спілкування освітяни також почали вивчати технологічні особливості педагогічного функціонування та здійснювати його на основі технологічного підходу. Особливо актуальною є реалізація можливостей технологічного підходу для вітчизняної освіти на сучасному етапі її розвитку, що характеризується впровадженням засад Болонської конвенції, адаптацією до Європейської зони вищої освіти, яка відзначається високим рівнем технологізації, використанням освітньо-технологічних інновацій.

Поняття «технологія» походить з грецької *technê* – мистецтво, майстерність, ремесло + *logos* – знання, вчення, тобто «знання про майстерність», але на сьогодні дане поняття тлумачать по-різному.

Як зазначає В. Т. Бусел [6: 1448], *технологією* є сукупність способів обробки чи переробки матеріалів, інформації, виготовлення виробів, проведення різних виробничих операцій, надання послуг тощо.

За Н. В. Морзе [20: 10], *технологія* – це сукупність методів, засобів і реалізації людьми конкретного складного процесу шляхом поділу його на систему послідовних взаємопов'язаних процедур і операцій, що виконуються більш або менш однозначно і мають на меті досягнення високої ефективності певного виду діяльності.

Відсутність однозначності в трактуванні цього поняття породило в педагогіці різноманіття його розуміння, розширення та поглиблення змісту, широку й тривалу наукову дискусію, суперечності щодо визначення місця технології в педагогічному процесі.

Поняття «технології в освіті» вперше з'явилося в науковій літературі та педагогічній періодиці (насамперед, у зарубіжній) у кінці XIX – на початку XX ст. [9: 906]. Стрімкий розвиток науки й техніки забезпечив появу та використання в навчально-виховному процесі технічних засобів: кінопроектора, епідіаскопа – «чарівного ліхтаря», мікроскопа, фотообладнання тощо.

Так, С. А. Лисенко [18], вивчаючи питання технологічного підходу до навчально-виховної діяльності, зазначає, що зміна термінів відбувалася у такій послідовності: «технологія в освіті», «технологія виховання», «технологія навчання», «технологія освіти», «педагогічна технологія», що відображено й у змінах змісту цих понять та виникненні різних підходів до розуміння їх сутності.

До сьогодні сформувалося кілька точок зору на ці поняття. Історично склалося так, що в перші періоди, науковці й педагоги розглядали їх як комплекс технічних засобів навчання, з 70-х рр. XX ст., коли активізувався розвиток комунікативних технологій та засобів комунікації, значна частина авторів розуміла їх як процес комунікації, а останні десятиріччя «педагогічну технологію» ототожнюють з педагогічним процесом або його описом та засобами навчання [18].

Розглянемо кілька основних тлумачень понять «технологія навчання» та «педагогічна технологія» (табл. 1).

Г. К. Селевко [26] основними структурними елементами педагогічної технології вбачає наступне: концепція; змістовний компонент, що включає цілі та зміст навчання та виховання; процесуальний (технологічний) компонент, що включає організацію навчально-виховного процесу, методи й форми діяльності студентів, методи та форми діяльності педагога, управлінську діяльність педагога в навчально-виховному процесі та діагностику навчально-виховного процесу.

Таблиця 1

Тлумачення понять

Автори / Назва поняття	Зміст поняття
Ю. В. Буган <i>Технологія навчання</i>	Певний порядок, логічність і послідовність викладу змісту навчання відповідно до поставленої мети; певною мірою алгоритмізація спільної діяльності викладача та студентів у процесі навчання, узгодженість їхніх дій та взаємовідносин [5].
П. І. Підкасистий <i>Технологія навчання</i> (педагогічна технологія)	Новий напрямок у педагогічній науці, що займається конструюванням оптимальних навчальних систем, проектуванням навчальних процесів [23].
В. П. Безпалько <i>Педагогічна технологія</i>	Змістовна техніка реалізації навчального процесу, в яку входять процеси навчання, організація навчання та засоби навчання [4: 7].
Б. Т. Лихачов <i>Педагогічна технологія</i>	Сукупність психолого-педагогічних настановлень, які визначають спеціальний набір та комбонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; педагогічна технологія є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу [19: 166–167].
Г. К. Селевко <i>Педагогічна технологія</i>	Система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, що побудована на науковій основі, запрограмована в часі та просторі і веде до намічених результатів [26: 31].
В. І. Загвязинський <i>Педагогічна технологія</i>	Область знань, що охоплює сферу практичних взаємодій викладача і студента в будь-яких видах діяльності, організованих на основі чіткого визначення мети, систематизації, алгоритмізації прийомів навчання [11].
М. В. Кларін <i>Педагогічна технологія</i>	Системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей [15].

Автори / Назва поняття	Зміст поняття
Ю. В. Триус <i>Інноваційна педагогічна технологія</i>	Система оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів і які цілеспрямовано, систематично й послідовно впроваджуються в педагогічну практику з метою підвищення якості освіти [27].

Поняття інформаційної технології з'явилося з виникненням інформаційного суспільства, основою соціальної динаміки в якому є не традиційні, матеріальні, а інформаційні ресурси – знання, наука, організаційні чинники, інтелектуальні здібності людей, їх ініціатива і творчість. Вперше поняття і перспективи розвитку інформаційних технологій докладно проаналізував академік В. М. Глушков, який визначив *інформаційну технологію* як людино-машинну технологію збирання, оброблення та передавання інформації. До інформаційних технологій відносять усі види технологій, що використовуються для створення, збереження, обміну і використання інформації в усіх можливих формах [14: 10].

Під *інформаційною технологією* М. І. Жалдак [10] розуміє сукупність методів та технічних засобів, що використовують для збирання, створення, організації, зберігання, опрацювання, передавання, подання і використання інформації, розширюючи знання людей і розвиваючи їх можливості в управлінні технічними і соціальними процесами.

За Н. В. Морзе [20: 12] *інформаційна технологія* – це сукупність методів, засобів, прийомів, що забезпечують пошук, збирання, зберігання, опрацювання, подання, передавання інформації між людьми на основі електронних засобів, комп'ютерної техніки та зв'язку.

В тлумачному словнику з інформаційно-педагогічних технологій говориться, що *інформаційна технологія* – це сукупність засобів і методів, за допомогою яких здійснюється процес обробки інформації [16].

Зміст поняття «*нові інформаційні технології*» (НІТ) має також різні тлумачення. Аналіз тлумачень поняття «нові інформаційні технології» [7; 17; 13] надав можливість сформулювати узагальнене тлумачення даного поняття. На нашу думку, *нові інформаційні технології* – це сукупність засобів і методів по отриманню, обробці, зберіганню та передачі інформації з використанням електронної техніки некваліфікованим користувачем.

Щодо загальної користі впровадження *комп'ютерних («нових») інформаційних технологій* у педагогічний процес С. П. Новіков [22: 32] зазначає, що вони допоможуть підвищити якість підготовки студентів, підготовки фахівця, який володіє сучасним науковим світоглядом і досвідом емоційно-ціннісних відносин до світу знань; використання засобів нових інформаційних технологій допомагає вирішенню різноманітних психолого-педагогічних проблем, у тому числі формування умінь і навичок здійснення експериментально-дослідної діяльності, вибору змісту навчання, а також можливостей застосування засобів НІТ в якості засобу навчальної, науково-дослідної та управлінської діяльності.

Інформаційні технології, що базуються на використанні персональних комп'ютерів, комп'ютерних мереж і засобів зв'язку утворюють *інформаційно-комунікаційні технології*. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ, від англ. Information and communications technology – ICT) – іноді вживають як синонім до інформаційних технологій (ІТ), хоча ІКТ є більш загальним терміном, що підкреслює роль уніфікованих технологій та інтеграцію телекомунікацій (телефонних ліній, бездротових з'єднань), комп'ютерів, програмного забезпечення, накопичувальних та аудіовізуальних систем, що надають можливість користувачам створювати та зберігати данні, змінювати їх, передавати ці данні іншим користувачам.

Терміни «інформаційні технології» та «інформаційні та комунікаційні технології» з'являються в російськомовних джерелах з 80-х рр. ХХ століття (рис. 1).

Одним із перших видань, в якому зустрічається поняття «нові інформаційні технології» є журнал «Научно-техническая информация: Информационные процессы и системы» за 1983 рік [21].

В свою чергу, поняття «інформаційні та комунікаційні технології» вперше зустрічається в журналі «Проблемы теории и практики управления» в №1-6 за 1995 рік [25].



Рис. 1 Вживання термінів «інформаційні технології» та «інформаційні та комунікаційні технології» у російськомовних джерелах

Значно раніше ці терміни з'являються в англомовних джерелах (рис. 2).

Вираз «information technologies» з'являється у зарубіжній літературі в 1964р. в статті Джона Дайболда (John Diebold) [3].

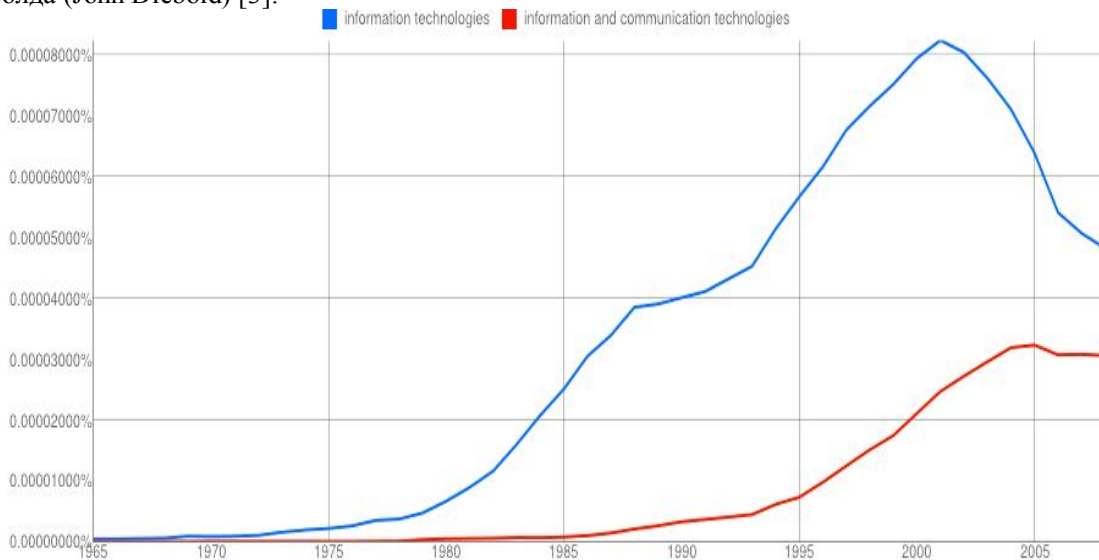


Рис. 2 Вживання терміну «інформаційні технології» (information technologies) та «інформаційні та комунікаційні технології» (information and communication technologies) у англомовних джерелах

Одним із перших закордонних видань, в якому з'являється вираз «information and communication technologies» є газета «Computerworld» за 19 вересня 1977 року [2].

Наразі ІКТ включають апаратні засоби та програмне забезпечення (операційні системи, мережеві протоколи, пошукові системи тощо).

У науково-педагогічній літературі зустрічається декілька тлумачень поняття «інформаційно-комунікаційні технології».

За визначенням К. Блертон (Craig Blurton) [1] (UNESCO) *інформаційно-комунікаційні технології* – є різноманітні технологічні інструменти та ресурси, що використовується для спілкування і для створення, поширення, зберігання, та управління інформацією.

Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій визначає *інформаційно-комунікаційні технології* як сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збору, обробки, зберігання, поширення, відображення й використання інформації в інтересах її користувачів [16].

М. І. Жалдак [8] визначає *інформаційно-комунікаційні технології* як сукупність методів, засобів і прийомів, використовуваних для збирання, систематизації, зберігання, опрацювання, передавання, подання різних повідомлень і даних.

Н. В. Морзе [20: 12] визначає *інформаційно-комунікаційні технології* як інформаційні технології на базі персональних комп'ютерів, комп'ютерних мереж і засобів зв'язку, для яких характерна наявність доброзичливого середовища роботи користувача.

Федеральним агентством з технічного регулювання та метрології Російської Федерації було розроблено державний стандарт «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. Терміни та тлумачення», згідно якого *інформаційно-комунікаційна технології* визначають як інформаційні процеси та методи роботи з даними, що здійснюються за допомогою засобів обчислювальної техніки та засобів комунікацій [12].

Ю. В. Триус [27] визначає інноваційні *інформаційно-комунікаційні технології навчання* як оригінальні технології (методи, засоби, способи) створення, передавання і збереження навчальних матеріалів, інших інформаційних ресурсів освітнього призначення, а також організації і супроводу навчального процесу (традиційного, електронного, дистанційного, мобільного) за допомогою телекомунікаційного зв'язку та комп'ютерних систем і мереж, що цілеспрямовано, систематично й послідовно впроваджуються в педагогічну практику з метою підвищення якості освіти.

**Висновки.** Стрімкий розвиток і розповсюдження нових інформаційних технологій набуває сьогодні характеру глобальної інформаційної революції, що здійснює зростаючий вплив на політику, економіку, управління, фінанси, науку, культуру та інші сфери людської життєдіяльності у рамках національних кордонів і світі у цілому. Інформаційно-комунікаційні технології сьогодні - один з найважливіших факторів, що впливають на формування суспільства XXI століття, так як надавши унікальні можливості у сфері пересування капіталу, товарів і послуг, вони стали основою формування нового типу економіки – «економіки знань», «інформаційної економіки», «кібереконіки». Існуючі економічні системи покликані пристосовуватися до інформаційної і комп'ютерної реальності.

Саме тому суспільний лексикон сьогодні збагатився такими поняттями, як «електронний уряд», «електронне громадянство», «кіберполітика», «кібердемократія», «комп'ютеропопосередкована політична комунікація». У процесі формування цього суспільства поступово стираються кордони між країнами і людьми, радикально змінюється структура світової економіки, значно більш динамічним і конкурентоспроможним стає ринок. Інформація і знання стають одним із стратегічних ресурсів держави, масштаби використання якого стали одним із факторів соціально-економічного розвитку. У зв'язку з цим до числа найважливіших задач кожної держави відносять формування розвитку інформаційної інфраструктури та інтеграції у глобальне інформаційне суспільство. Вирішення цих задач стає сьогодні необхідною умовою стійкого розвитку держави та її повноцінного входження у світову економіку [24].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Blurton C. New directions in Education [Electronic resource] / Craig Blurton // Communication, Information and Informatics Sector / World Communication and Information Report 1999-2000. – [1999]. – P. 46-61. – Mode of access : [http://www.unesco.org/webworld/wcir/en/pdf\\_report/chap2.pdf](http://www.unesco.org/webworld/wcir/en/pdf_report/chap2.pdf)
2. Computerworld: Weekly Newspaper; Second-class postage paid at Boston, Mass., and additional mailing offices. – Vol. XI. – № 38, September 19, 1977.
3. Targowski A. Paradigm shift: from IT to ICT / Andrew Targowski, Omar Khalil // Managing information technology resources in organizations in the next millennium : Information Resources Management Association International Conference, Hershey, PA, USA. – May 16-19. – 1999. – P. 1029-1034.
4. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров: педагогика третьего тысячелетия : учеб.-метод. пособие / В. П. Беспалько. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 349 с.
5. Буган Ю. В. Словник психолого-педагогічних термінів і понять : (на допомогу працівнику сільської школи) / Ю. В. Буган, В. І. Уруський ; Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти. – Тернопіль : ТОКІППО, 2001. – 179 с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпін'я : Перун, 2005. – 1728 с.
7. Гриценко В. И. Исходная концепция и определение понятия информационной технологии / Гриценко В. И., Паньшин Б. Н. // Информационное общество. –1990. – № 2. – С. 67-76.
8. Гриценчук О. О. Теоретико-методологічні основи застосування ІКТ в процесі вивчення суспільствознавчих дисциплін в країнах зарубіжжя та Україні: загальні підходи [Електронний ресурс] / Гриценчук Олена Олександрівна // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 5(19). – Режим доступу : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/341/306>
9. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

10. Жалдак М. І. / Проблеми інформатизації навчального процесу в школі і в вузі / М. І. Жалдак // Сучасна інформаційна технологія в навчальному процесі : зб. наук. праць. – К. : КДПІ, 1991. – С. 3-17.
11. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 192 с. – (Высшее образование).
12. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения. ГОСТ Р 52653-2006 : национальный стандарт Российской Федерации. – М. : Стандартинформ, 2007. – 12 с.
13. Информационные технологии : учебник для вузов / Б. Я. Советов, В. В. Цехановский. – М.: Высшая школа, 2003. – 263 с.
14. Информатика: Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології : посібник : [для студ. вищих навч. закл.] / В. В. Браткевич [та ін.] ; ред. О. І. Пушкар. – К. : Академія, 2001. – 693 с.
15. Кларин М. В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения / М. В. Кларин // Советская педагогика. – 1984. – № 4. – С. 117-122.
16. Крупський Я. В. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій : словник / Я. В. Крупський, В. М. Михалевич ; Міністерство освіти і науки України ; Вінницький національний технічний університет – Вінниця : ВНТУ, 2010. – 72 с.
17. Лаптев В. В. Методическая теория обучения информатике: Аспекты фундаментальной подготовки / В. В. Лаптев, Н. И. Рыжова, М. В. Швецкий. – СПб. : Издательство Санкт-Петербургского университета, 2003. – 650 с.
18. Лисенко С. А. Технологічний підхід до навчально-виховної діяльності: історичний аспект та вимоги сьогодення / Лисенко С. А. // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі : збірник наукових праць / Класичний приватний університет (Запоріжжя). – Запоріжжя, 2009. – № 3. – С. 294-301.
19. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекций : учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт-Издат, 2003. – 607 с.
20. Морзе Н. В. Методика навчання інформатики : навч. посіб. : [у 3 ч.] / Н. В. Морзе ; за ред. акад. М. І. Жалдака. – К. : Навчальна книга, 2004. – Ч. 1 : Загальна методика навчання інформатики. – 256 с.
21. Научно-техническая информация: Информационные процессы и системы / Всесоюзный институт научной и технической информации (Совет Унион); Всероссийский институт научной и технической информации. – М.: Всесоюзный институт научной и технической информации, 1983.
22. Новиков С. П. Применение новых информационных технологий в образовательном процессе / С. П. Новиков // Педагогика. – 2003. – № 9. – С. 32-38.
23. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
24. Пожуев В. І. Інформаційно-комунікативні технології як один з найважливіших факторів формування інформаційного суспільства / В. І. Пожуев ; Міністерство освіти і науки України ; Запорізька державна інженерна академія // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. – № 49. – Запоріжжя : ЗДІА, 2012. – С. 5-16.
25. Проблемы теории и практики управления / Международный научно-исследовательский институт проблем управления. – Выпуск 1-6. – Международный научно-исследовательский институт проблем управления, 1995.
26. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
27. Триус Ю. В. Інноваційні технології навчання у вищій школі [Електронний ресурс] / Триус Ю. В.; Черкаський державний технологічний університет // Сучасні педагогічні технології в освіті : Х Міжвузівська школа-семінар. – Харків, 2012. – 52 с. – Режим доступу : <http://www.slideshare.net/kvntkf/tryus-innovacai-iktvnz>.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Кіяновська Наталія Михайлівна** – асистент кафедри інженерної математики ДВНЗ «Криворізький національний університет». Коло наукових інтересів – інформаційно-комунікаційні технології в освіті.

## **Віктор СЛЮСАРЕНКО (Кіровоград, Україна)**

### **ФІЗИЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ**

### **У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ**

*У статті розкрито педагогічну сутність фізичного експерименту, проаналізовано його види та визначено його дидактичні цілі у навчально-вихованому процесі.*

*Ключові слова: експеримент, навчальний процес, вид, дидактика.*

*In the article the pedagogical essence of physical experiment is revealed, the analysis of its kinds is provided, its didactic purposes in the process of teaching and upbringing are determined.*

*Keywords: experiment, the learning process, view, didactics.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку освіти нового змісту набуває психолого-педагогічне забезпечення та визначення ролі експерименту у навчанні фізики в школі. Є загально визнаним, що система демонстраційних, фронтальних і домашніх дослідів,

експериментальних задач, фронтальних лабораторних робіт та фізичного практикуму сприяє глибшому й усебічному засвоєнню програмного матеріалу, допомагає учням ознайомитись із принципами вимірювання фізичних величин, оволодіти способами і технікою вимірювань, а також методами аналізу похибок.

Експеримент у шкільному курсі фізики – це відображення наукового методу дослідження, що властивий фізиці. Постановка дослідів і спостережень має велике значення для ознайомлення учнів із сутністю експериментального методу, з його роллю в наукових дослідженнях з фізики, а також для озброєння школярів деякими практичними навичками. Вивчення явищ на основі фізичного експерименту сприяє формуванню наукового світогляду учнів, більш глибокому засвоєнню фізичних законів, підвищує інтерес школярів до вивчення предмета. Навчальний експеримент є відтворенням за допомогою спеціальних приладів фізичного явища (рідше – використання його на практиці) на уроці в умовах найбільш зручних для його вивчення. Тому він служить одночасно джерелом знань, методом навчання й видом наочності [7: 466].

**Аналіз досліджень та публікацій.** Проблема психолого-педагогічного забезпечення та удосконалення методики проведення навчального фізичного експерименту присвячені праці Г. М. Гайдучка, В. Г. Нижника, О. А. Покровського, Є. В. Коршака, Б. Ю. Миргородського, А. А. Марголіса, А. В. Усової, В. Г. Чепуренка [1; 3; 4; 5; 6; 9; 10] та інших.

**Викладення основного матеріалу.** Що експеримент дозволяє вирішити при викладанні фізики? Відповідей на це запитання чимало. Так, експеримент дозволяє показати явища, що вивчаються, в педагогічно трансформованому вигляді і тим самим створити необхідну експериментальну базу для їх вивчення; проілюструвати встановлені в науці закони і закономірності в доступному для учнів вигляді та зробити їх зміст зрозумілим для учнів; підвищити наочність викладання; ознайомити учнів із експериментальним методом дослідження фізичних явищ та показати застосування фізичних явищ, що вивчаються, в техніці, технологіях та побуті [1: 154 - 171].

Водночас, навчальний експеримент безпосередньо зв'язаний з науковим фізичним експериментом, під яким розуміють систему цілеспрямованого вивчення природи шляхом чітко спланованого відтворення фізичних явищ в лабораторних умовах з подальшим аналізом і узагальненням одержаних за допомогою приладів експериментальних даних. Від спостереження експеримент відрізняється активним втручанням у хід фізичних явищ за допомогою експериментальних засобів.

Науковий експеримент є основою навчального фізичного експерименту, якому він дає експериментальні засоби, методи дослідження і фактологічний матеріал. Варто відмітити, що повної тотожності між ними немає. Головна відмінність полягає в тому, що науковий експеримент ставиться з метою дослідження природи і одержання нових знань про неї, а навчальний експеримент покликаний довести ці знання до учнів [7: 466].

Загальновідомо, що викладення курсу фізики в загальноосвітній школі повинно спиратися на експеримент. Це зумовлено тим, що основні етапи формування фізичних понять – спостереження явища, становлення його зв'язків з іншими, введення величин, що його характеризують, – не можуть бути ефективним без застосування фізичних дослідів. Демонстрація дослідів на уроках, показ деяких із них за допомогою кіно і телебачення, виконання лабораторних робіт учнями складають основу експериментального методу навчання фізиці в школі.

Будучи засобом пізнавальної інформації, навчальний експеримент одночасно є і головним засобом наочності при вивченні фізики, він дозволяє найбільш успішно і ефективно формувати в учнів конкретні образи, які адекватно відображаються в їх свідомості, а також фізичні явища, процеси і закони, які їх поєднують.

Навчальний експеримент має три складові:

- 1) експериментатор і його діяльність як пізнавального суб'єкта;
- 2) об'єкт чи предмет експериментального дослідження;
- 3) засіб експериментального дослідження (інструменти, прилади, експериментальні установки і т.д.).

У взаємозв'язку даних трьох структурних елементів перший з них являє собою суб'єктивну, а другий і третій – об'єктивну сторону експерименту.

З методологічної точки зору впливає, що об'єктивна сторона експерименту не вичерпується одним лише предметом експериментального дослідження. Вона (об'єктивна сторона) містить у собі засоби експериментування, що ізолюють, реєструють, готують і перетворюють об'єкт.

Вирішальна роль засобів експериментального дослідження полягає в тому, що всі перераховані вище особливості експерименту можуть бути реалізовані тільки завдяки цим засобам.

Використання приладів дозволяє розширювати природну обмеженість органів почуттів людини, що відбивають зовнішній світ у порівняно вузькому діапазоні явищ і властивостей, обумовлених пристосуванням організму до середовища. Щоб дати учням глибокі і міцні знання, сформувати в них важливі практичні вміння і навички, необхідна координація у використанні різних видів навчального експерименту. Існує чимало різних класифікацій фізичного експерименту. Розглянемо класифікацію за організаційною ознакою. За цією ознакою виокремлюємо наступні види експерименту:

1. Демонстраційні досліди, постановка яких вимагає досить високої експериментальної майстерності, котра пов'язана з використанням складного обладнання, і виконуються вони вчителями для всього класу. Перелік обов'язкових демонстрацій по кожній темі курсу є в програмі. У цей перелік входить невелика кількість дослідів, які складають експериментальну основу сучасної фізики, це, перш за все, так звані фундаментальні досліди – Галілея, Кавендіма, Штерна, Кулона, Фарадея, Герца, Столетова та ін., частина з яких (досліди Лебедева, Мілікена – Іофе, Резерфорда) може бути показана лише за допомогою кіно. Важливе значення мають демонстрації дослідів, які ілюструють пояснення вчителя. Так, при вивченні прямолінійного руху демонструють рівномірний і нерівномірний рух візочка по демонстраційному столу, при вивченні агрегатних перетворень – кипіння води. Ці явища учні, звичайно, бачили раніше, проте, як показує практика, такі демонстрації мають високу педагогічну ефективність, оскільки вчитель керує спостереженням учнів і зосереджує їхню увагу на важливих для розуміння сутності явищ обставинах. Для здійснення задач політехнічного навчання в процесі викладання фізики, ілюстрації зв'язку фізики і техніки демонструють досліди, в ході яких показують використання фізичних явищ у техніці і принципи дій деяких технічних установок. Важливо, що при цьому учні не лише знайомляться з роботою конкретних технічних об'єктів, але й закріплюють та зміцнюють знання про явища, які вивчалися раніше. Враховуючи, що технічних об'єктів, в яких використовується одне і теж фізичне явище, багато, вчитель вибирає для демонстрації лише найбільш цінні з точки зору задач політехнічного навчання.

2. Фронтальні лабораторні роботи, досліди та спостереження. У деяких джерелах фронтальні досліди відокремлюються від лабораторних робіт. Тут загальною і найбільш суттєвою ознакою всіх експериментальних робіт учнів є фронтальний метод їх проведення. Важливо те, що роботи виконуються всіма учнями класу (бригадами або індивідуально) одночасно на одноманітному обладнанні під керівництвом учителя (вчитель проводить вступний інструктаж, показує деякі прийоми роботи, виконує на дошці необхідні малюнки і записи, організує обговорення одержаних результатів).

3. Фізичні практикуми. Ними завершується вивчення фізики в кожному класі на другій ступені вивчення. Учні виконують роботи самостійно (бригадами по дві особи), користуючись письмовими інструкціями, по яких вони заздалегідь готуються до виконання експерименту. Лабораторні роботи практикуму значно складніші, ніж фронтальні, тому на їх виконання зазвичай відводять два уроки.

4. Позакласні досліди і спостереження. До них відносяться нескладні досліди, які виконуються учнями вдома, і спостереження, які проводяться в щоденному оточенні, природі, промисловому та сільськогосподарському виробництві та без безпосереднього контролю вчителя. Для експериментальних робіт такого роду учні використовують предмети домашнього побуту, підручні матеріали, іграшкові набори, конструктори і комплекти, які випускає промисловість.

5. Експериментальні задачі. Експериментальними називають такі задачі, в яких експеримент служить засобом визначення величин, необхідних для розв'язання, дає відповідь на поставлене в задачі питання або є засобом перевірки зроблених відповідно до умови обчислень. Варто зазначити, що вони відрізняються від фронтальних спостережень по фізиці і не замінюють їх. Головна мета роботи, перш за все, дослідження та нагромадження учнями експериментальних явищ, а в процесі розв'язання експериментальних задач ці навички використовуються і розвиваються, спостереження та вимірювання завжди виконуються для конкретних проявів фізичних закономірностей, а не з'ясування чи підтвердження останніх, як це має місце в лабораторних роботах.

Така класифікація шкільного фізичного експерименту найбільш загальна і розповсюджена, вона дає можливість розглядати його з точки зору методів навчання, правильно визначити місце кожного із його видів, раціонально підібрати навчальне обладнання.



Методика фізичного експерименту і його техніка нерозривні, але для зручності професійної підготовки вчителя, організації його робочого місця доцільно розрізняти техніку підготовки фізичного експерименту від методики його застосування в навчанні. Остання, використовуючи готове устаткування, забезпечує вибір того чи іншого досліду для ілюстрації досліджуваного явища, визначає місце експерименту на уроці, розчленовує демонстрацію на етапи, щоб досягти кращого з'єднання експериментального методу з іншими методами навчання. Техніка підготовки фізичного експерименту вирішує питання вибору спеціальної конструкції приладів, що забезпечують наукову вірогідність, надійність, наочність і виразність демонстрації, а також їхнього налагодження і поетапного виконання визначених операцій з ними. При цьому на розвиток навчального експерименту значний вплив роблять передові методичні ідеї, удосконалення і розширення змісту навчання, новітні досягнення лабораторної техніки й економічні фактори.

Визначимо такі дидактичні цілі навчального фізичного експерименту у школі: постановка навчальної проблеми, яка потребує розв'язання; повідомлення нових знань; ілюстрація повідомлених учнем фактів; формування практичних умінь і навичок; перевірка якості засвоєння знань, умінь і навичок; повторення, закріплення та узагальнення матеріалу; розвиток творчих здібностей учнів.

Значна частина лабораторних робіт, що виконуються на уроках, призначена для формування практичних умінь і навичок. Але обов'язково треба виконувати й такі лабораторні роботи, які мають творчий характер або можуть бути джерелом нових знань.

Навчальний фізичний експеримент є одночасно джерелом знань, методом навчання і видом наочності. Він служить для відкриття явищ, законів, що мають суб'єктивну новизну. Навчальний експеримент не може існувати і розвиватися сам по собі. Він створюється й удосконалюється відповідно до розвитку школи і методики викладання фізики як області педагогічної науки. Обов'язковою вимогою до проведення шкільного експерименту є дотримання правил безпеки праці. На сьогодні у школі має місце сформована система навчального фізичного експерименту, заснована на ідеї поступового підвищення самостійності учнів у процесі оволодіння знаннями.

Фізичний експеримент на сучасному етапі розвитку освіти має відповідати наступним вимогам [2: 306]:

- 1) наукова вірогідність. Вибір такого варіанту демонстрації досліду, в якому те, що спостерігають учні, безпомилково пояснюється досліджуваним явищем;
- 2) доступність демонстрацій учням. Демонстрації повинні бути доступні учням й органічно пов'язані з навчальним матеріалом того уроку, на якому їх демонструють;
- 3) наочність. Добра видимість демонстрацій для всіх учнів класу і переконливий показ головного в розглядуваному явищі;
- 4) вимоги техніки безпеки [8: 172-173].

Також під час виконання фізичного експерименту необхідно з'ясувати наступне:

- з'ясувати мету і завдання експерименту;
- сформулювати й обґрунтувати гіпотезу, яку можна покласти в основу експерименту;
- з'ясувати умови, які необхідні для досягнення поставленої мети експерименту;
- під час планування експерименту включити такі питання: які спостереження варто провести, які величини виміряти, які прилади будуть використовуватися, хід дослідів та їх виконання, вибір форми експерименту;
- вибір потрібного обладнання;
- скласти установку;
- провести дослід;
- виконати математичну обробку результатів вимірювань [9].

**Висновки.** Система навчального фізичного експерименту становить взаємозв'язану сукупність найважливіших досвідчених фактів (елементів змісту), експериментальних методів фізики (включаючи технічні засоби: прилади, матеріали, установки, аудіовізуальні засоби), видів експерименту й організаційних форм навчання, виховання і розвитку учнів, що відповідають провідній концепції методики викладання фізики.

Відображення експериментального характеру фізичної науки здійснюється в шкільному курсі за допомогою широкого використання різних видів експерименту – демонстраційних досвідів, фронтальних лабораторних робіт, робіт фізичного практикуму, експериментальних задач, позакласних і домашніх досвідів, а також при вивченні основних компонентів знань, що

складають фундаментальні фізичні теорії, зокрема, фактів, фізичних величин, понять, ідеалізованих об'єктів, загальних і часток законів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бугаев А. И. Методика преподавания физики в средней школе / Бугаев А. И. – М.: Просвещение, 1981. – 288 с.
2. Войтків Г. Навчальний фізичний експеримент як основне джерело активізації пізнавальної діяльності учнів з фізики / Г. Войтків // Наукові записки. – Випуск 82. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2009. – Ч.2. – С. 303-307.
3. Гайдучок Г.М. Фронтальний експеримент з фізики в 7-11 класах середньої школи / Г.М. Гайдучок, В. Г. Нижник. – К.: Радянська школа, 1989. – 175 с.
4. Демонстрационный эксперимент по физике в средней школе. Ч.1. / [под ред. О.А.Покровского]. – М.: Просвещение, 1978. – С. 132-133.
5. Коршак С.В. Методика і техніка шкільного фізичного експерименту / С. В. Коршак, Б. Ю. Миргородський. – К.: Вища школа, 1981. – 280 с.
6. Марголис А.А., Парофентьева Н.Е., Иванова Л.А. Практикум по школьному физическому эксперименту - М.: Просвещение, 1977. – 304 с.
7. Одарчук К. М. Навчальний фізичний експеримент як основний вид діяльності при вивченні фізики / К. М. Чорний // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Випуск 89. – Серія: Педагогічні науки. – Чернігів: ЧНПУ. – 2011. – С. 466-469.
8. Сиротюк В. Д. Теоретико-методичні засади використання дидактичних засобів у навчанні фізики в школах інтенсивної педагогічної корекції: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Сиротюк Володимир Дмитрович. – К., 2005. – 420 с.
9. Усова А. В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М.: Просвещение, 1988. – 112 с.
10. Чепуренко В. Г. Лабораторні роботи з фізики у 8-10 класах Чепуренко В. Г., Нижник В. Г., Гайдучок Г. М. – К.: Радянська школа, 1976. – 248 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Слюсаренко Віктор Володимирович** – аспірант кафедри фізики та методики викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Ірина ГОЛОВКО (Кіровоград, Україна)**

## ВПРОВАДЖЕННЯ НОВІТНІХ ПІДХОДІВ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В АНГЛІЇ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.СТ.)

*У статті йдеться про шляхи покращення професійної підготовки висококваліфікованих робітників шляхом впровадження новітніх підходів у навчанні спеціалістів технічних спеціальностей в Англії наприкінці ХІХ – початку ХХ ст.ст. на прикладі технічного коледжу Фінсбурі як новатора в запровадженні евристичного методу навчання.*

*Ключові слова: професійна підготовка, технічна освіта, новітні підходи в навчанні, евристичний метод*

*The article touches upon the necessity of improving workers' trade training by means of new approaches and effective teaching technologies' application in England at the end of the XIX – beginning of the XX centuries. The technical college Finsbury is taken as a prominent example of a pioneer of heuristic method's implementation in teaching the students of technical specialties.*

*Key words: workers' trade training, technical education, new approaches and effective teaching technologies, heuristic method*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі соціально-економічного розвитку України перед системою загальної та професійної освіти постали нові завдання, шляхи розв'язання яких визначено Указом Президента «Про основні напрями реформування професійно-технічної освіти в Україні» (1996 р.), Законами України «Про освіту» (1996 р.), «Про професійно-технічну освіту» (1998 р.), Національною доктриною розвитку освіти (2002 р.), розширено в Національній доповіді «Цілі розвитку тисячоліття» і «Білій книзі національної освіти в Україні» (2009 р.) та іншими нормативно-правовими документами. Зокрема в них визначається необхідність створення в Україні системи професійної освіти на основі національних принципів та усталених європейських традицій. Провідне місце серед означених у законах та документах перспектив посідає питання підготовки висококваліфікованих спеціалістів.

Реалізація цих завдань вітчизняними навчальними закладами в рамках приєднання до Болонського процесу й Лісабонської конвенції спонукає науковців у галузі професійно-технічної педагогіки до ретельного вивчення європейських підходів як до оновлення професійно-технічної освіти в умовах інтеграційних процесів, так і пошуку оптимальних і корисних прикладів впровадження новітніх підходів до навчання та технологій навчання спеціалістів, зокрема технічних спеціальностей, європейськими країнами в процесі їх історичного розвитку. Тому пропонується на прикладі однієї з провідних в соціально-економічному розвитку держав, а саме Великої Британії, розглянути процес впровадження новітніх підходів до навчання студентів технічних коледжів наприкінці XIX – початку XX ст.ст. з тим, щоб проаналізувати та запозичити кращі з їх здобутків.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Система освіти Великої Британії завжди перебувала в полі зору вітчизняних та зарубіжних дослідників. Значну цікавість з висвітлення загальних питань навчання та виховання становлять праці вчених XIX ст. європейських (Л.Іоллі, М.Леклерка, І.Деможа, Г.Монтуччі) та російських (П.Г.Міжуєва, Я.Т.Михайловського, А.Г.Готалова-Готліба). Проблеми та навчальні перспективи безпосередньо технічної освіти висвітлювалися в працях науковців початку XX ст. У.Уіккендена та С.П.Тамбовцева. Ретроспективний огляд розвитку різних форм освіти в Англії подано в науково-педагогічних та історичних дослідженнях сучасних науковців Д.О. Антонової, Н.М.Авшенюк, Л.Е.Кертмана, С.М.Коваленко, К.І.Салімової, Л.А.Тадєєвої. Питання британської професійної освіти проаналізовано в працях А.А.Барбариги, Н.Г.Ничкало, О.І.Локшиної. Тенденції розвитку англійської системи шкільної освіти та наступності всіх її ланок вивчали російські та українські дослідники Г.А.Алексєвич, В.С.Аранський, Н.М.Воскресєнська, І.М.Курдюмова, В.П.Лапчинська.

**Мета написання статті** – проаналізувати досвід впровадження новітніх підходів у навчанні студентів технічних спеціальностей в Англії наприкінці XIX – початку XX ст.ст. на прикладі технічного коледжу Фінсбурі як новатора в запровадженні евристичного методу навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Як свідчить аналіз історико-педагогічних джерел, в останні десятиріччя XIX ст. спостерігалось прагнення провідних європейських держав до реформування своїх систем технічної освіти. Педагоги-теоретики та практики, громадські товариства та асоціації, і, що є вартим уваги, промисловці та підприємці виявляли великий інтерес до справи технічної освіти, пошуку нових підходів та впровадження результативних технологій у навчанні, заснування технічних шкіл та курсів. Технологічний процес та машинне виробництво вимагали якісних змін у складі та рівні кваліфікації робочої сили. Необхідність забезпечити таку підготовку робітників та промисловців, яка б відповідала вказаним вимогам, починає поширюватися в усіх країнах Західної Європи, що беззаперечно вказувало на загальну актуальність проблеми періоду останніх десятиліть XIX ст. Тому наприкінці XIX ст. перед технічними коледжами багатьох європейських країн постало питання оновленої дидактики та методології навчання [3, 20-27; 4; 5].

Англія не була винятком. Розмаїтість існуючих на той час навчальних закладів у певній мірі служила вираженням широких потреб різних частин країни та надзвичайно змішаного складу населення. Разом з цим поставало питання прикладного навчання математичних та природознавчих наук в поєднанні з вивченням технічних дисциплін [2; 3, 40-45 ; 5, 2-7; 8].

Прикладами передових на той час коледжів технічного профілю в Англії, де робилися спроби реалізувати такий підхід, були технічний коледж Фінсбурі та Центральний технічний коледж, створені за ініціативою Сіті і гільдій Лондона. За свої передові та новітні підходи в навчанні вони заслуговували на увагу передусім за свій педагогічний склад із визначних на той час особистостей: Г. Армстронга, У. Айртонна, Дж. Перрі, С. Томпсона. Ці викладачі-науковці випередили свій час широким баченням про підходи до навчання математики, природничим наукам, технічним предметам. На жаль, вони мали боротися з традиційними та сталими підходами і відносинами, пов'язаними «з передумовою переваги наукових досліджень і відкриттів над технічними дисциплінами» [8]. Але, не зважаючи на таку ситуацію, вони впевнено впроваджували своє бачення в навчальний процес, своїм прикладом ілюстрували доцільність та перспективу новітніх підходів.

Як видно з науково-педагогічних джерел, створення технічного коледжу Фінсбурі було першим визначним результатом діяльності Сіті і гільдій Лондона, які втілили в реальність як державну позицію з висновків проведеної Королівської комісії з освіти (1885 р.), яка висловилася

на користь поширення руху з технічної освіти в країні, так і громадсько-соціальної позиції науковців та промисловців за фінансову підтримку розбудови навчальних закладів технічного профілю [3, 18; 5; 8].

Сіті і гільдії Лондона вирішили сприяти поширенню технічної освіти шляхом фінансової інвестиції в навчальний заклад на університетському рівні з дослідницькою базою. Такий навчальний заклад було відкрито у 1885 р. в південному Кенсінгтоні, і він отримав назву Центральний інститут Сіті і гільдій Лондона. Планувалося мати середню школу з технічним напрямком навчання як канал постачання абітурієнтів для інституту. Вибір випав на «Школу ремісників» на Каупер стрит у Лондоні, директор якої Ричард Уолмелл був давнішим прихильником технічного навчання. Викладачами інженерних спеціальностей були призначені видатний фізик, інженер-електрик, піонер електротехніки, професор прикладної фізики Уільям Едвард Айртон та відомий науковець в галузі хімічної технології та хімічного машинобудування Генрі Едвард Армстронг. Вони викладали принципи електрики та хімії для робітників технічних галузей, які вдень працювали, а ввечері могли здобувати знання. Посаду директора закладу було запропоновано серу Філіпу Магнусу, який красномовно визначив характерну мету заснування коледжу і його навчальні перспективи: «Однією з невирішених проблем освіти є визначення та оволодіння такими предметами, які б допомогли учню не відчутися непотрібним, коли він піде в велике життя, будь то повсякденна праця чи відпочинок, і які будуть мати той самий дисциплінуючий ефект, що й загальнознані академічні предмети, які протягом багатьох століть були єдиними інструментами освіти. В цьому коледжі буде зроблено спробу частково вирішити цю проблему, навчаючи науці з подвійною силою» [8].

Вечірні заняття на Каупер стрит розпочалися в листопаді 1879 р. За період функціонування на Каупер стрит закладом було здійснено два кардинальні кроки. По-перше, за порадою У.Армстронга й Е.Айртона було вирішено з березня 1880 р. приймати на навчання учнів у день їх вихідного дня з місцевих фабрик (day-release students). Ця практика знайшла широке застосування впродовж майбутніх років у системі «послідуючого навчання» в Англії [1]. Більш того, коледж почав приймати на денне навчання чотирнадцятирічних учнів, хоча офіційно сприймався дозвіл на навчання починаючи з сімнадцяти років. Оскільки у 80-х рр. XIX ст. мінімальний вік випускників шкіл був дванадцять років до 1918 р., і в країні не існувало закону про обов'язковість середньої освіти аж до освітнього акту 1902 р., крок до навчання студентів денного відділення (окремо від вечірнього), впроваджений вперше в коледжі Фінсбурі, ввів у англійську систему освіти новий вид післяшкільного навчання – технічну школу.

По-друге, у 1882 р. на роботу в школу було запрошено талановитого математика, професора механічної інженерії Джона Перрі, який вирізнявся нетрадиційними поглядами щодо підходів у навчанні предметів математичного циклу. Таким чином, коледж, який призначався для проведення двох головних дисциплін, відтоді надавав курси навчання з трьох [7].

Нова трьохповерхова будівля коледжу Фінсбурі, збудована у 1884 р., містила тридцять дві кімнати. На першому поверсі розміщувалося класичне фойє з рекреаційними залами та бібліотекою, майстерні для проведення випробувань електричних приладів та хімічних досліджень. Сумісною працею У. Айртона та Дж. Перрі було введено в дію також електричну лабораторію. Електрика, як наука, в той час ще не сприймалася і не визнавалася окремою галуззю інженерії. Але цим видатним вченим вдалося організувати практично-експериментальну фізичну лабораторію, яка відповідала вимогам тогодення.

На другому поверсі були розташовані окремо кімнати для фізики та механіки і лекційні аудиторії на двісті слухачів. Третій поверх призначався для хімічного відділення з величезною лабораторією на 96 студентів з робочими місцями на двох (при найбільшій наповненості тут могли практикуватися 192 студенти, працюючи по змінам).

Спершу вентиляція в хімічних лабораторіях забезпечувалася шляхом повзучих ковпаків, які проходили вздовж рядів. Вони призначалися для контролю за видаленням парів через розташований унизу наскрізний витяжний димохід, з'єднаний з головним пічним димоходом. Така вентиляційна система, ефективна для будівель вікторіанської епохи, виявилася зовсім неефективною та проблемною для Фінсбурі. Тому невдовзі її було замінено на вдосконалену Армстронгом і Робінсом систему вентиляції електричними вентиляторами, вбудованими на даху. Це було практичним застосуванням тогочасної технології, яка використовувалася в гірничій промисловості. Проблемною виявилася і опалювальна система подачі теплого повітря через трубу, яка спричиняла потрапляння великої кількості пилу в лабораторії. Її було замінено на

парові радіатори у 1909 р. Цими перевагами переоснащення, вперше втіленими в коледжі Фінсбурі, плідно скористалися в майбутньому інші коледжі та школи, побудовані пізніше [7].

Коледж Фінсбурі надавав закінчену технічну освіту тим, хто вже працював на підприємствах з раннього віку і не мав певної освіти чи кваліфікації; виконував функцію перепідготовки кадрів для тих, хто мав досвід праці на виробництвах, але мав намір покращити свою освіту; служив підготовчою базою для вступу до Центрального інституту, який надавав вищу технічну освіту. Для студентів денного відділення проводилися курси навчання з фізики, електрики, хімічної та механічної інженерії.

Студенти вечірнього відділення проходили навчальний курс з тих самих дисциплін, що й студенти денного, але для них додатково було організовано ремісниче відділення з основ будівництва, меблювання та інших ремісничих спеціальностей [7; 8; 10].

Стиль роботи закладу та його архітектурний дизайн чисельних майстерень та лабораторій налаштовували та підкреслювали робочу атмосферу наполегливої праці. Учні денного відділення знаходилися на робочих місцях з 9.30 до 17.30 з перервою на обід з 12.30 до 13.15. Вступний іспит на денне відділення складався з математики та англійської, особлива увага зверталася на написання твору та резюме. Велика кількість бажаючих давала можливість відбору за конкурсом найкращих та найздібніших. Станом на 1886 р. в коледжі нараховувалося 156 студентів денного відділення і 912 вечірнього. По закінченню навчальних курсів з будь-якого відділення студентам видавалися кваліфікаційні сертифікати, за умови, що вони склали випускний іспит певного рівня. Всього за декілька років існування закладу, випускники з сертифікатом зарекомендували себе так, що могли обіймати гарні посади без терміну стажування, оплати за навчання на місці роботи чи університетського ступеня.

В доповіді С.Ф.Томпсона на IV Міжнародному конгресі з технічної освіти «Сучасна діяльність технічного коледжу Фінсбурі» у 1887 р. підкреслювалося, що підходи в навчанні, які пропонує коледж, робить його «характерно контрастним у порівнянні зі звичайним навчанням у будь-якому іншому коледжі» [5; 10]. Цю особливість підкреслюють і науковці-дослідники стилю роботи Фінсбурі: в своїй організаційно-методичній роботі технічний коледж Фінсбурі мав п'ять характерних для нього рис, які вирізняли його серед інших навчальних закладів та складали «фінсбурський метод» навчання [7; 8; 9; 10].

По-перше, навчання на всіх трьох інженерних відділеннях (хімічному, електротехнічному та механічному) відбувалося більш за аналітичним (за термінологією Армстронга – евристичним) методом, ніж синтетичним або дедуктивним. Цей метод, започаткований Армстронгом, передбачав зміну способу навчання фізики та хімії. На його думку, основною метою навчання в технічних закладах має стати засвоєння методу природознавства. Метод природознавства – формулювання гіпотез та їх експериментальна перевірка. Основна ідея Армстронга: учень виступає в ролі дослідника. Навчальний предмет має бути поданий у вигляді набору проблем, розв'язання яких здійснює сам учень під керівництвом учителя. Учень самостійно, дослідним шляхом, повинен знайти відповідь на поставлене завдання, і лише після цього вчитель давав теоретичний аналіз проведеної роботи. Звідси випливає необхідність експерименту, який проводиться учнями. Учень має виступати в ролі першого дослідника певної проблеми, повинен сам знайти рішення і зробити висновки. Так працює евристичний, або дослідний, метод, при якому вчитель не повідомляє готових знань, а вмільо поставленими питаннями наводить на правильні висновки [2; 6; 9].

Основоположним принципом цього методу було якомога повніше навчити студентів мислити самостійно. Айртон і Армстронг розробляли друковані вказівки, в яких описувався хід експериментів. Паралельно в них ставилися питання, на які студент мав дати відповіді в ході роботи. Більш того, зазвичай передбачалося проведення декількох експериментів, щоб студенти вмільо знаходити функціональну залежність та розвивали навички математичного аналізу. Армстронг закликав прищеплювати учням вміння спостерігати та відчуття винахідництва. Цей метод активно застосовувався Армстронгом вперше в період праці в технічному коледжі Фінсбурі пізніше в Центральному технічному інституті Сіті і гільдії Лондона з підготовки кваліфікованих працівників технічних професій. Пізніше він набув поширення не лише по всій країні, а й в інших країнах Європи [2; 7; 9].

По-друге, в навчальному процесі віддавалася перевага практичній роботі в лабораторіях та майстернях, ніж класно-урочній чи лекційній формам, тому в закладі робився акцент на практично-лабораторних заняттях, підкріплених лекціями, що, на думку Айртона і Армстронга,

мало вирішальне значення в навчальному процесі. На кожну лекційну годину відводилося дві години самостійної практичної роботи студента в лабораторії, майстерні, або кабінеті інженерної графіки. Започаткований Армстронгом підхід «навчання шляхом виконання» (*learning by doing*) згодом було розвинуто в освітній рух за реформу та перебудову подачі шкільного матеріалу в школі на основі впровадження наукового методу. Окрім того, на лекціях та практичних заняттях в майстернях викладачі використовували в цілях демонстрації та поясненні принципів роботи свої власні винаходи. Так, У. Айртон застосовував мегометр (прилад контролю якості ізоляції), динамометри, амперметри та ватметри при поясненні учням концепцій і процесів електротехніки та роз'ясненні прийомів вимірювання, передавав свій власний досвід виявлення несправностей у системах високовольтних ліній електропередач, електрифікації залізничних доріг та з інших питань у галузі електрики. На думку викладачів закладу, підхід практично-лекційного поєднання мав ефект результативного викладання та навчання.

По-третє, в Фінсбурі отримав розвиток новий нестандартний метод практичного використання математичного аналізу. Професор математики та хімічного машинобудування, талановитий інженер, реформатор методів навчання математичних дисциплін Джон Перрі розробив програмний курс з математики для інженерів, який відрізнявся від стандартного статичного курсу математики. Враховуючи необхідність цієї дисципліни для робітників технічних спеціальностей, Дж. Перрі приділив особливе значення десятковим дробам та використанню логарифмічних таблиць та лінійки. В алгебрі він пропонував уживати формули без їх диференціювання. Він увів вивчення функцій шляхом використання техніки графічного будівництва на аркуші, як метод аналізу функціональних залежностей інновацій у галузі механіки та електрики. Такий же метод практичного вимірювання застосовувався і в геометрії та тригонометрії. Елементи цих дисциплін по-різному перепліталися для того, щоб підкреслити їх тісний взаємозв'язок на практиці. Всі висновки підкріплювалися науковими лекціями та лабораторними роботами. В своїй навчально-педагогічній практиці він втілював підхід прикладного поєднання та взаємообумовленості технічних дисциплін: практичного використання електрики, механіки, термодинаміки в поєднанні з алгеброю, геометрією та тригонометрією. Дж. Перрі віддавав перевагу викладанню науки і техніки з практичної точки зору.

В четвертих, усі студенти, яку б галузь інженерії вони не обрали, проходили однаковий курс протягом першого року навчання. Цей навчальний план було складено У. Айртоном і він включав хімію, математику, графічне креслення, електричну та хімічну інженерію, як таких, що мали закласти фундамент для технічних досліджень студентів у їхній подальшій практиці, а також французьку або німецьку мову. Спеціалізацію було відкладено на другий рік. Проведене навчання повністю підтвердило гіпотезу Армстронга. Студенти набагато легше і свідомо засвоювали професійні знання, яким також почали навчати із застосуванням евристичного методу. Як висловлювався У. Армстронг про свій предмет, «введення графічного креслення (*mechanical drawing*) та елементів інженерної практики в курс хімії стало відправною точкою важливих наслідків, які надали студентам Фінсбурі особливої цінності в їхній професійній діяльності» [7].

І нарешті, коледж не ставив за мету підготовку студентів до здачі матрикуляційних екзаменів на університетський ступінь. Принциповий підхід Фінсбурі до пристосування навчального курсу закладу до екзаменаційної системи зовнішніх іспитів дещо відрізнявся від загального. Педагогічний склад коледжу принципово виступав проти будь-якої форми зовнішніх екзаменів, як таких, що заважають викладачу, а відповідно і закладу, мати свободу дій у навчальному процесі. Така позиція була дещо суперечливою, але їх політика мала перевагу в тім, що програму будь-якого курсу можна було швидко змінювати, враховуючи темпи розвитку нових технологій. Так, наприклад, на початку ХХ ст. в період розквіту ери автомобілів попит на електриків дещо знизився, але це суттєво не завадило випускникам Фінсбурі, оскільки вони вміли працювати з двигуном внутрішнього згорання. Айртоном і Перрі було розроблено власний електричний трицикл, принцип роботи якого демонстрували та пояснювали студентам. Так швидко відреагувати на технологічні новації було б неможливо, якби коледж був прив'язаний до екзаменаційної системи Лондонського університету.

**Висновки.** З позицій сьогодення, як висловлюються науковці, оцінкою оригінальності фінсбурського методу навчання є те, що багато з цих рис здаються за звичайне, саме собою зрозуміле, і не лише в британській системі освіти, а й в інших країнах. За словами одного з випускників закладу, «Фінсбурі освітив шлях, по якому пішли інші»[7]. Його плідними організаційно-методичними здобутками скористалося багато технічних та профільних коледжів:

Центральний технічний коледж, Імперський коледж науки та технологій, Нортхемптонський політехнікум та інші. І справді, на період закриття коледж мав багато конкурентів, ефективність праці яких базувалася на моделі Фінсбурі. За своє невтримне прагнення навчити техніків для Британії, Фінсбурі можна відвести роль лідера в «другій промисловій революції» – революції, яка була заснована не на силі пару, а на хімії та електриці [7]. За свою архітектурну задумку, як максимально наближену до заводу, за свій характерний навчальний план, лабораторний підхід у навчанні на основі евристичного методу, коледж зробив визначний вплив на розвиток британської технічної освіти наприкінці XIX – початку XX ст.ст. і заклав фундамент для подальших зрушень у системі технічної освіти країни.

#### ЛІТЕРАТУРА.

1. Барбарига А.А. Среднее и средне-специальное образование в Англии: Критический анализ / А.А. Барбарига. – К., О. : Вища школа, 1985. – С.57
2. Лещинський О.П. Розвиток шкільного курсу фізики у Великій Британії, Німеччині та США (XIX–XX ст.): Автореф. дис. .... доктора пед. наук 13. 00 01 / Нац. Пед. ін.-т ім. М.П.Драгоманова. – к., 2005. – С.9-11
3. Мижув П.Г. Очерк развития и современного состояния среднего образования в Англии / П.Г. Мижув – С.–Пб: Типогр. И.Н. Скороходова, 1898. – 64 с.
4. Мясоедов П.А. Первый Международный конгресс по вопросам технического, промышленного и коммерческого образования, происходивший во Франции, в Бордо, в сентябре 1886 г. и потребность России в широком распространении сего образования / П.А.Мясоедов [Сообщение в общем собрании Постоянной Комиссии по Техническому Образованию, состоящей при Императорском Русском Техническом Обществе]. – С.–Пб: Типогр. Г. О. Суворина, 1887. – С.20-25
5. Шапошников В. Четвёртый международный конгресс по техническому образованию в Лондоне [Текст] / В. Шапошников // Техническое образование. – 1898. – № 4-5. Отд. II. – с.1-21.
6. Armstrong H. E. Scientific Education / Henry Armstrong // Popular Science Monthly. – 1894, vol.45 – P. 630–633 [http://Science Monthly/Volume\\_45/September\\_1894/Scientific\\_Education](http://Science Monthly/Volume_45/September_1894/Scientific_Education)
7. Brock W.H. An Experiment in Technical Education / W.H. Brock // New Scientist –22.11.1979.vol.84,№1182.– P.622–623 <http://books.google.com.ua/books?idPbS>
8. Evans Richard. Technical Education // [http:// wwwgoogleuasearchevansfevanssourceidchrome= UTFq= richard+ technicalrutbo](http://www.googleuasearchevansfevanssourceidchrome=UTFq=richard+technicalrutbo)
9. Hughes T.P. Networks of Power: Electrification in Western Society, 1880–1930 / Thomas Parke Hughes // The Johns Hopkins University Press. – USA. – 1983. – P.140–154 // <http://books/google.com.ua.books?isbn=081846145>
10. Thompson J.H., Thompson H.G. Thompson Silvanus Phillips (1851 – 1916) / Jane Henderson Thompson, Helen Gertrude Thompson – New York: T.F.Unwin, ltd. – P.47–133 // [http:// archive.org/details/silvanuspillips00thomrich.pdf](http://archive.org/details/silvanuspillips00thomrich.pdf).

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА.

**Головко Ірина Олексіївна** – аспірантка кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

## НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У НАВЧАННІ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Ярослава КОДЛЮК (Тернопіль, Україна)

### МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

*У статті розкрито основні аспекти практико орієнтованого підходу у підготовці майбутніх учителів початкових класів – загальнопедагогічний та методичний, пов'язані з реалізацією вимог Державного стандарту початкової загальної освіти.*

*Ключові слова: Державний стандарт початкової загальної освіти, майбутній учитель початкових класів, компетентнісний підхід в освіті, навчальні досягнення молодших школярів, підручник для початкової школи.*

*В статье раскрыты основные аспекты практико ориентированного подхода в подготовке будущих учителей начальных классов – общепедагогического и методического, связанные с реализацией требований Государственного стандарта начального общего образования.*

*Ключевые слова: Государственный стандарт начального общего образования, будущий учитель начальных классов, компетентностный подход в образовании, учебные достижения младших школьников, учебник для начальной школы.*

*General and methodical aspects that are connected with the implementation of the requirements of primary education standard are the main aspects of the practice-oriented approach in training of primary school teachers. Both methods are analyzed in the article.*

*Keywords: State primary education standard, primary school teachers, competence approach in education, educational achievement of young pupils, a textbook for primary school.*

**Актуальність проблеми.** Серед пріоритетних напрямів соціально-економічного розвитку суспільства виокремлюють модернізацію системи педагогічної освіти в Україні, яка передбачає переосмислення відомих і пошук нових шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів, у тому числі і для школи першого ступеня.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз відповідної психолого-педагогічної та методичної літератури дає підстави окреслити дослідницьке поле заявленої проблеми. Так, наприклад, науковцями аналізувався компетентнісний підхід у підготовці майбутніх учителів початкових класів (В.І.Бондар, О.Я.Савченко та ін.); вивчалася технологічна складова цього процесу (Л.В.Коваль, О.М.Пехота); досліджувався аксіологічний компонент підготовки (М.М.Марусинець, Г.С.Тарасенко, Л.В.Хоружа).

**Мета статті** – розкрити основні аспекти практико орієнтованого підходу у підготовці майбутніх учителів початкових класів – загальнопедагогічний та методичний, пов'язані з реалізацією вимог Державного стандарту початкової загальної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Сутність зазначеного підходу, на наш погляд, полягає, з одного боку, у скерованості навчально-виховного процесу на цілеспрямовану і системну підготовку студентів до роботи у школі першого ступеня з відображенням особливостей цієї діяльності на різних рівнях – учнів, педагогічного колективу, батьків, а з іншого – у чутливому реагуванні на зміни (як змістові, так і структурні), які стосуються цієї ланки освіти.

До найсуттєвіших інновацій у галузі національного шкільництва початку ХХІ століття належить запровадження державних стандартів освіти, зокрема Державного стандарту початкової загальної освіти: першого покоління – у 2000 році, нової редакції – у 2011 році. У зв'язку із зазначеним актуалізується проблема підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до роботи в умовах стандартизації змісту освіти.

Підготовка майбутніх учителів початкових класів у контексті вимог зазначеного документа охоплює два аспекти – загальнопедагогічний (зокрема дидактичний) та методичний.

**Загальнопедагогічний аспект** передбачає розкриття таких питань: Державний стандарт початкової загальної освіти як нормативний документ, компетентнісний підхід у початковій освіті, особливості оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, варіативність навчальної літератури для школи першого ступеня.



Домінантну роль на цьому етапі професійної підготовки покликаний відіграти фундаментальний курс – «Дидактика початкової школи», для якого розроблено сучасний методичний супровід [5: 8; 9], рекомендований МОН України до використання у процесі підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта». Завдання викладачів – вдумливо проаналізувати зміст зазначеного курсу, щоб розумно «повкраплювати» в нього ту інформацію, яка відбиває особливості практики – діяльність школи першого ступеня в умовах оновленої нормативної бази.

Аналізуючи зміст освіти в початковій школі, важливо сформувані у майбутніх педагогів цілісне уявлення про *Державний стандарт загальної початкової освіти як нормативний документ*, зокрема його призначення, структуру, Базовий навчальний план, освітні галузі, державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів та ін. Зазначений документ націлює на посилення результативної складової навчального процесу, що знаходить своє відображення у навчальних досягненнях молодших школярів, які представлені через спеціальні новоутворення – компетентності.

*Компетентнісну початкову освіту* дослідники (Т.М.Байбара, Н.М.Бібік, О.Я.Савченко та ін.) описують за допомогою спеціальних термінів – компетенції і компетентності, які чітко диференціюють [1; 2; 10]. Так, наприклад, компетенція трактується як задана норма, вимога до підготовки особистості, тоді як компетентність розглядається як сформована якість, результат діяльності, «надбання» школяра.

У науці відомі спроби структурувати зазначені поняття, хоча одностайності у поглядах не спостерігається. Наприклад, для одних дослідників компетентність – це єдність когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду [3]; інші у її структурі виділяють мотиваційний, змістовий та процесуальний компоненти [7: 34–46]; зарубіжні дослідники переважно визначають три основних елементи в компетентній освіті – знання, уміння і навички, цінності (ставлення) (див. [7: 17]); експерти програми «DeSeCo» вважають, що структура компетентності охоплює пізнавальні ставлення і практичні навички, цінності, емоції, поведінкові компоненти, знання і вміння (див. [7: 10]).

Інтегрування зазначених підходів дає підстави стверджувати про те, що структурними компонентами компетентності можна вважати знання, уміння і навички та ціннісне ставлення.

Вказану кількість структурних компонентів компетентності вважаємо необхідною, але недостатньою. Модернізація змісту освіти на діяльній основі передбачає також формування рефлексії як необхідної передумови повноцінного навчання (так званий «діяльній зміст освіти»), а відтак і саморозвитку, самореалізації. Рефлексія допомагає сформулювати (а за необхідності і скорегувати) мету діяльності, вибрати раціональні способи досягнення цієї мети, спрогнозувати результати тощо. «Якщо фізичні органи чуття для людини – джерело зовнішнього досвіду, то рефлексія – джерело досвіду внутрішнього, спосіб самопізнання, необхідний інструмент мислення» [12: 113].

Важливо донести до студентів інформацію про те, що компетентності поділяються на предметні, міжпредметні (загальнопредметні) та ключові. Предметні компетентності забезпечують засоби конкретного навчального предмета і визначають на основі вимог до навчальних досягнень учнів, які зазначені в навчальних програмах. Міжпредметні компетентності формують у взаємозв'язку змісту і методик предметів однієї чи кількох освітніх галузей. На думку відомого дидакта початкової освіти О.Я.Савченко, ключові компетентності є наскрізними інтегрованими утвореннями, які формують засобами всіх предметів у взаємозв'язку урочної та позаурочної роботи, у взаємодії із соціумом. Зазначимо, що у Державному стандарті початкової загальної освіти серед ключових компетентностей наведено такі: вміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, здоров'язбережувальна, соціальна та компетентність з інформаційно-комунікаційних технологій.

Особливу увагу студентів варто звернути на розкриття сутності та шляхи формування вміння вчитися як ключової компетентності, оскільки, по-перше, значущість цього утворення в умовах інформаційного суспільства суттєво посилюється; по-друге, його вироблення пов'язане із реалізацією основної вимоги особистісно орієнтованої парадигми освіти – визнання молодшого школяра суб'єктом навчальної діяльності; по-третє, ядром цієї компетентності є загальнонавчальні вміння і навички, обов'язковість формування яких зафіксована нормативно: складовою навчальних програм для загальноосвітніх навчальних закладів (1–4 класи) є програма «Загальнонавчальні вміння і навички», яка передбачає їх цілеспрямоване вироблення.

Уміння вчитися розглядаємо як ключову компетентність початкової загальної освіти, яка охоплює змістовий (знання про культуру розумової праці, про змістову основу загальнонавчальних умінь і навичок та про вміння вчитися як інформаційну цінність), мотиваційний (усвідомлення значущості знань, наявність стійкого інтересу до навчання) та процесуальний (вміння організувати робоче місце; планувати навчальну діяльність; працювати з підручником; аналізувати, порівнювати, узагальнювати; здійснювати само- і взаємоконтроль) компоненти і формується в цілісному навчально-виховному процесі школи першого ступеня. Ядром цієї компетентності є вміння працювати з підручником.

Узагальнений підхід до вміння вчитися як ключової компетентності початкової загальної освіти представлений на рис. 1.

Виокремлені компоненти відбиті у державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів Державного стандарту початкової загальної освіти (з урахуванням потенційних можливостей кожного навчального предмета) та у Критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Результатом повноцінного оволодіння зазначеним умінням є готовність школярів самостійно вчитися – «двигун неперервної освіти» (О.Я. Савченко).

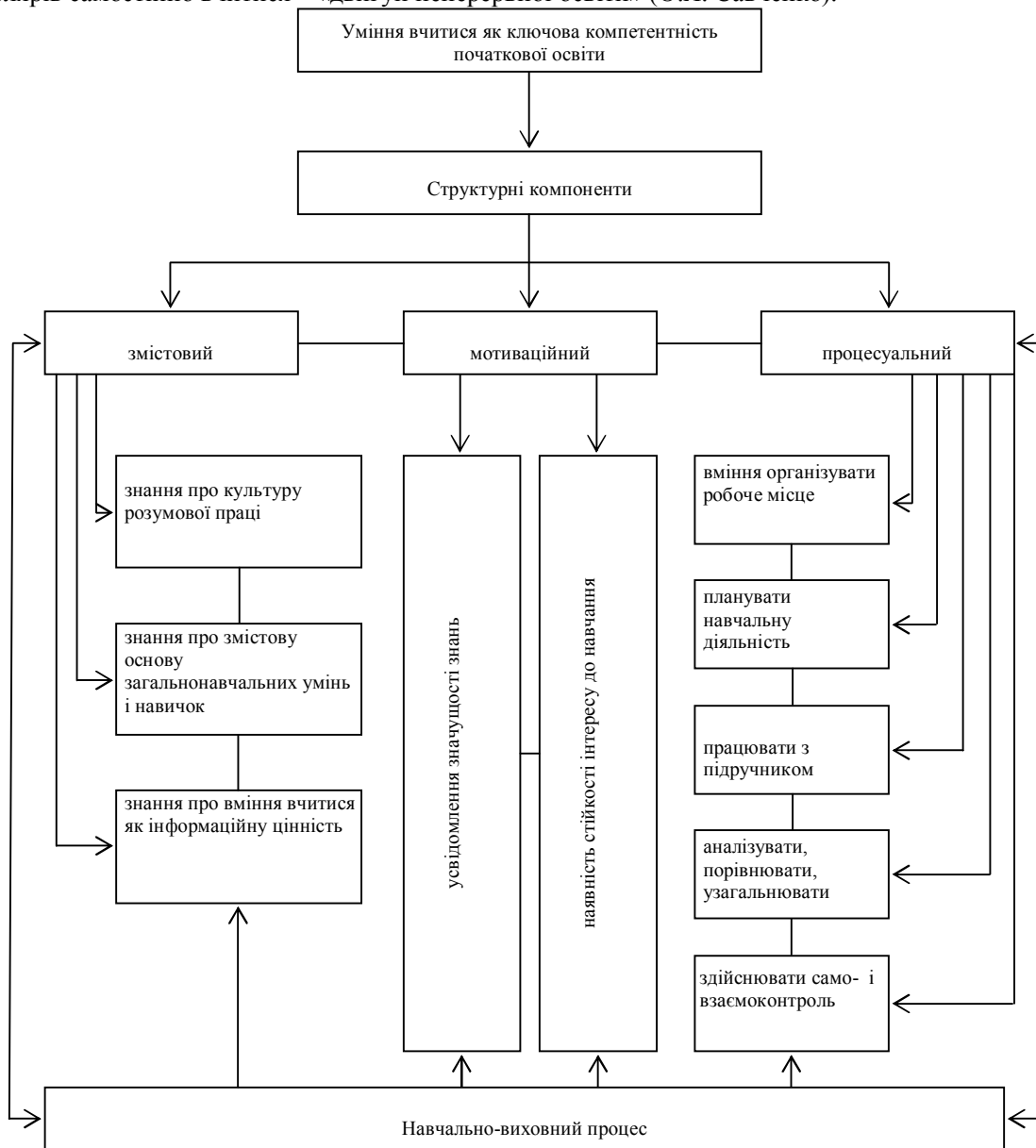


Рис. 1. Модель уміння вчитися як ключової компетентності початкової загальної освіти.

Інноваційною за змістом і за підходами вважаємо статтю О.Я.Савченко «Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи» [11], у якій автор з'ясувала

потенційні можливості кожного навчального предмета для формування ключових компетентностей молодших школярів (зокрема вміння вчитися), а також технологічно окреслила підходи до відображення у вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів предметних компетентностей через такі індивідуальні досягнення школяра: знання, вміння і навички, творчість, ціннісне ставлення. Зазначений матеріал має стати предметом спеціального опрацювання не лише на заняттях з дидактики, а й предметних методик.

Компетентнісний підхід до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів передбачає особистісно-діяльнісний вимір результатів навчання кожного учня з урахуванням об'єктів контролю (знання про предмети і явища навколишнього світу та взаємозв'язки і взаємовідношення між ними; уміння і навички застосування засвоєних знань; досвід творчої діяльності; ціннісне ставлення до процесу і результатів діяльності) та певних критеріїв оцінювання. Навчальні досягнення школярів структуровані у предметні компетентності (школяр знає, розуміє, застосовує, усвідомлює тощо) і знаходять своє відображення в державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Позитивний принцип оцінювання результатів діяльності, який орієнтує педагогів на врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач, є важливим засобом забезпечення успіху в навчанні, формування позитивної «я-концепції».

Впровадження нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти актуалізує проблему *варіативності навчальної літератури*, зокрема підручника як основного виразника змісту освіти. У процесі вивчення дидактики студенти мають засвоїти основні характеристики навчальної книги – функції (інформаційна, розвивальна, виховна, мотиваційна) і структуру (текст та позатекстові компоненти – апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування) [6].

Варто загострити увагу майбутніх педагогів на таких поняттях підручничознавства як варіативні та альтернативні підручники. Зазначимо, що в науковій літературі інколи ці терміни трактуються як синоніми, хоча насправді не є такими. Варіативні підручники, на наш погляд, – це різні типи підручників, які забезпечують реалізацію змісту освіти на певному ступені навчання (наприклад, у рамках загальноосвітньої школи, школи першого ступеня тощо); це родове поняття щодо «альтернативних». Альтернативні підручники є носіями змісту освіти з окремої освітньої галузі чи інтегрованого курсу, але репрезентують різні педагогічні технології, пропонують авторські підходи до дидактико-методичної організації навчального матеріалу (це підручники одного типу).

Напрацьований матеріал сприяє усвідомленню майбутніми вчителями початкових класів сутності навчальної книги, готує їх до дидактично обґрунтованого вибору підручника в умовах варіативної навчальної літератури. Враховуючи сучасний рівень розвитку педагогічної науки і стан педагогічної практики та місце у цьому процесі навчальної книги, вважаємо, що шкільний підручник – це вид навчальної літератури, який репрезентує знання і види діяльності з конкретного навчального предмета відповідно до державних стандартів освіти та вимог навчальної програми з урахуванням особливостей цього предмета (його домінуючої функції), типу школи, вікових та інших особливостей учнів і будується на засадах домінуючої концепції навчання.

У процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін важливо також поглибити знання студентів про *вікові особливості молодших школярів*, унікальність цього вікового періоду, його «приховані» можливості; розкрити проблему *наступності й перспективності між дошкільною і початковою ланками освіти* (у контексті нової редакції Базового компонента дошкільної освіти).

**Методичний аспект** підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах запровадження Державного стандарту початкової загальної освіти передбачає ґрунтовне засвоєння студентами інваріантної та варіативної складових цього змісту (усвідомлення мети і призначення кожної освітньої галузі, знання змістових ліній окремих освітніх галузей тощо) та державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

З метою реагування початкової школи на виклики часу в новій редакції Державного стандарту внесено зміни до переліку предметів інваріантної складової навчального плану, зокрема:

– з'явилися нові освітні галузі – «Природознавство» і «Суспільствознавство». Перша, наскрізна, буде вивчатися упродовж усієї початкової школи (навчальний предмет «Природознавство»), друга – у 3–4 класах (навчальний предмет «Я у світі»);

– освітня галузь «Технології» реалізується не лише через предмет «Трудове навчання», а й

через пропедевтичний курс «Сходинки до інформатики», вивчення якого починається із другого класу;

– освітня галузь «Мови і літератури» об'єднує тепер мову навчання, мову вивчення, іноземну мову (вводиться з першого класу) та літературне читання, метою якого є формування читацької компетентності молодших школярів. Додамо, що новими змістовими лініями літературного читання є «Досвід читацької діяльності», «Робота з дитячою книжкою; робота з інформацією» (йдеться про формування у молодших школярів інформаційної культури, зокрема вміння відшукувати, опрацьовувати та зберігати інформацію) [4].

Зазначені нововведення мають бути засвоєні студентами на етапі психолого-педагогічної підготовки, а відтак конкретизовані, адаптовані, поглиблені на методичному рівні з урахуванням специфіки навчального предмета.

**Висновки.** Таким чином, практико орієнтований підхід у підготовці майбутніх учителів початкових класів, пов'язаний з реалізацією вимог Державного стандарту початкової загальної освіти, охоплює два аспекти – загальнопедагогічний та методичний, які взаємодоповнюють один одного, а результатом цього процесу є готовність педагогів до впровадження зазначеного нормативного документа у діяльність школи першого ступеня.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Байбара Т.М. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичні засади / Т.М.Байбара // Початкова школа. – 2010. – № 8. – С. 46–50.
2. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти // Початкова школа. – 2010. – №9. – С. 1–4.
3. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А.Болотов, В.В.Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1–18.
5. Кодлюк Я.П. Дидактика початкової школи: практичний курс / Я.П.Кодлюк. – Тернопіль : Астон, 2013. – 160 с.
6. Кодлюк Я.П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті / Я.П.Кодлюк. – К. : Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. – 368 с.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В.Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
8. Педагогіка початкової школи: програма навчальної дисципліни (за вимогами кредитно-модульної системи) / укл.: Я.П.Кодлюк, З.М.Онишків. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – 72 с.
9. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти / О.Я.Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
10. Савченко О.Я. Компетентнісний підхід як чинник якості професійної підготовки майбутнього вчителя / О.Я.Савченко // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова (Серія 17 : Теорія і практика навчання та виховання). – К. : вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. – Вип. 14. – С. 10–16.
11. Савченко О.Я. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи / О.Я.Савченко // Початкова школа. – 2012. – № 8. – С. 1–6.
12. Хуторской А. Деятельность как содержание образования / А.Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 107–114.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Кодлюк Ярослава Петрівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Тетяна ДОВГА (Кіровоград, Україна)**

## ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОБЛЕМИ ВМІННЯ ВЧИТИСЬ ТА ЇЇ ВІДОБРАЖЕННЯ В НАВЧАЛЬНІЙ ЛІТЕРАТУРІ З ПЕДАГОГІКИ

*Стаття присвячена трансформації проблеми вміння вчитись у проблему загальнонавчальних умінь і навичок. Висвітлюється розвиток проблеми у наукових дослідженнях 60-80 років XX століття та її відображення в навчальних посібниках та підручниках з педагогіки кінця XX – початку XXI століття.*

*Ключові слова: вміння вчитись, загальнонавчальні вміння, навчальна діяльність, навчальна література.*

*Статья посвящена трансформации проблемы умения учиться в проблему общеучебных умений и навыков. Освещается развитие проблемы в научных исследованиях 60-80 годов XX века и ее отражение в учебных пособиях и учебниках по педагогике конца XX - начала XXI века.*

*Ключевые слова: умение учиться, общеучебные умения, учебная деятельность, учебная литература.*

*The article is devoted to transforming the problem of the ability to learn into the problem skills. The paper covers the development of these issues in the researches 60-80s of the twentieth century and their reflection in the manuals and textbooks on pedagogy late XX - early XXI.*

*Keywords: ability to learn, general academies ability, training activities, educational literature.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі реформування освіти в Україні у представників педагогічної науки і вчителів, які працюють творчо, відновився інтерес до проблеми формування у школярів уміння вчитись, яка, хоч і не є новою для теорії й практики навчання, але потребує нового її розгляду з урахуванням змін в освіті, наприклад, застосування компетентнісного підходу до відбору змісту шкільної освіти. У зв'язку з цим виникла потреба внести корективи в зміст педагогічної підготовки майбутніх учителів, зокрема, докласти зусиль до формування в учнів повноцінної навчальної діяльності та її процесуального компонента – уміння вчитись. Курс педагогіки покликаний відображати сучасні досягнення педагогічної науки і передового педагогічного досвіду, розглядати в його змісті нові тенденції розвитку науки і шляхи вдосконалення шкільної практики.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вміння вчитись, як педагогічна проблема, у всі часи цікавило вчених, учителів та педагогічну громадськість. Про це вміння говорили й писали педагоги минулого: зарубіжні (Я.А.Коменський, Й.Песталоцці, Й.Гербарт, А.Дістерверг), вітчизняні (Г.Сковорода, М.Пирогов, К.Ушинський). В.О.Сухомлинський неодноразово наголошував на важливості формування у школярів уміння вчитися. В 60-70 роки минулого століття виникла й почала активно розроблятися проблема загальнонавчальних умінь і навичок. По мірі розробки проблеми фрагментарні відомості про них стали з'являтися у навчально-методичній літературі з психолого-педагогічних дисциплін (Ю.Бабанський, С.Баранов, Г. Люблінська, В.Онищук, О.Усова та ін.)

**Мета статті.** В статті зроблено спробу простежити розвиток проблеми вміння вчитись та її відображення в навчальній літературі з педагогіки.

**Виклад основного матеріалу.** До проблеми «вчити учнів вчитися» неодноразово зверталися вчені й педагоги-практики. Так, В.О.Сухомлинський свого часу визначив 12 найважливіших умінь і навичок, які учні Павлівської школи мали опанувати за роки навчання в середній школі: 1) уміння спостерігати явища навколишнього світу; 2) вміння думати – зіставляти, порівнювати, протиставляти, знаходити незрозуміле, дивуватися; 3) вміння висловлювати судження про те, що учень бачить, робить, думає; 4) вміння вільно, свідомо, виразно читати; 5) вміння вільно, досить швидко і правильно писати; 6) вміння виділяти логічно завершені частини в прочитане, встановлювати взаємозв'язок і взаємозалежність між ними; 7) знаходити книжку з теми, що цікавить; 8) знаходити в книзі матеріал з питань, які цікавлять; 9) вміння робити попередній логічний аналіз тексту в процесі читання; 10) уміння слухати вчителя і одночасно стисло фіксувати зміст розповіді; 11) вміння читати текст і водночас слухати інструктаж учителя щодо роботи з текстом, з його логічними складовими; 12) вміння написати твір – розповісти про те, що учень бачить навколо себе, спостерігає і т.д. [11: 567].

Високий рівень оволодіння знаннями й навичками, їх творче застосування в практиці визначається як уміння. Уміння – засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії, який забезпечується сукупністю набутих знань і навичок. Вміння формується шляхом вправ і створює можливість виконання дії не лише в звичних, а й у змінених умовах. У навчальній діяльності учні оволодівають навчальними вміннями. Розрізняють загальні (які стосуються всіх навчальних предметів) і спеціальні (характерні для конкретного предмета) вміння. Володіння сукупністю загальних навчальних умінь і навичок називають умінням учитись.

У 60-і роки ХХ століття було сформульовано ідею про загальні навчальні уміння як підґрунтя вироблення спеціальних і професійних умінь. Це підґрунтя закладається насамперед у початковій школі і сприяє виробленню працелюбності, сумлінності, дисциплінованості, відповідальності, організованості, самостійності та інших цінних якостей особистості. А вже в 70-тих роках минулого століття почали розроблятися підходи до системного осмислення загальнонавчальних умінь і навичок. Авторами цих досліджень стали Ю.К.Бабанський, В.М.Коротов, Н.О.Лошкарєва, В.Ф.Паламарчук, Н.Ф.Тализіна, А.В.Усова, Д.І. Пеннер, І.П.Раченко. Їх дослідження переконливо доводять, що низька успішність, перевантаження учнів найчастіше виникають внаслідок несформованості навичок раціональної організації навчальної праці, повільного темпу читання й письма, швидкої втомлюваності та ін.

Вибірковий аналіз навчальної літератури з педагогіки дозволяє стверджувати, що в підручниках і посібниках, популярних у 70-80 роки ХХ століття, зустрічаються фрагментарні

звернення до проблеми вміння вчитися. Слід зазначити, що автори акцентували увагу на необхідності оволодіння такими вміннями, на їх ролі для формування повноцінної навчальної діяльності, але тільки деякі з них пропонували практичні шляхи вирішення проблеми, пов'язуючи її з окремими аспектами організації навчальної роботи учнів (виконання домашніх завдань, роботи з книгою, самостійної роботи і т.п.) та розвивальними аспектами навчання. Наведемо фрагменти з посібників відомих російських авторів (Г.І.Щукіна [6], Ю.К.Бабанський [5], Т.А.Ільїна [4]), за якими навчались майбутні педагоги.

«... Необхідно володіти узагальненими вміннями (читати книги, вирішувати різноманітні пізнавальні та практичні задачі, раціонально будувати процес діяльності від постановки мети до завершення її реальним результатом і т.д.), які сприяють швидкості, легкості протікання діяльності і її продуктивності»[6: 260].

«У процесі навчання формуються також загальнонавчальні інтелектуальні вміння, пов'язані з оволодінням способами роботи з різними джерелами отримання знань, веденням записів, прийомами запам'ятовування навчального матеріалу і т.д.»[5: 94]. І далі: «У дидактиці розглядаються навички: ... загальнонавчальні (робота з книгою, складання плану, темп читання і письма, самоконтроль та ін) [5: 104].

«Особливу роль в оволодінні знаннями відіграють такі собі навчальні вміння - вміння вчитися. Недостатня сформованість таких умінь - «невміння вчитися» - одна з головних причин падіння інтересу до занять, що спостерігається на шляху просування від молодших класів до старших, появи відставання в заняттях [4: 221].

Наприклад, розглядаючи прийоми роботи з підручником і книгою, Т.А.Ільїна пропонує такі основні правила роботи для учнів: різні види й методи читання (суцільне читання, повторне читання, часткове використання, вивчення книги, складання плану переказу прочитаного, читання по частинах у відповідності з планом, переказ матеріалу з опорою на складений план); ведення спеціальних записів (складання плану, тез, конспектування) [4: 280-281].

В посібниках українських авторів простежується поступове зростання інтересу до проблеми вміння вчитися. Так, у навчальному посібнику за редакцією А.М.Алексюка виділені окремі навчальні вміння – інтелектуальні та практичні, а саме: «... інтелектуальні вміння – аналізувати, синтезувати, узагальнювати», які вважаються результатом засвоєння відповідних методів наукового пізнання. Під практичними вміннями, що зумовлені способами навчально-пізнавальної діяльності, автори мають на увазі: роботу з книгою, способи запам'ятовування, відтворення інформації, трудові вміння і ін. [7: 120].

У підручнику О.Я.Савченко «Дидактика початкової школи» (1997р.), в параграфі «Формування у молодших школярів уміння вчитися», автор не лише наводить перелік загальнонавчальних умінь і навичок відповідно до навчальних програм для початкової школи (організаційні, загальноомовленнєві, загальнопізнавальні й контрольні-оцінні), але й зупиняється на змісті та особливостях формування цих умінь у практиці роботи початкової школи [9: 170-188].

В українських навчальних посібниках з педагогіки початку XXI століття є відомості про окремі навчальні вміння, що стосуються різних аспектів навчальної діяльності.

Так, у посібнику М.Н.Фіцули «Педагогіка» (2001р.) говориться про розвиток мислення учнів середньої загальноосвітньої школи на основі загальних розумових дій і операцій, до яких належать: структурування, систематизація, конкретизація, варіювання, доказ, формулювання висновків, пояснення, класифікація, аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення [12: 83].

У посібнику йдеться також про те, що успіх навчальної діяльності учнів, їх розумовий розвиток залежить від рівня сформованості таких навчальних умінь, як вміння читати, вміння слухати, вміння усно формулювати і викладати свої думки, вміння писати, вміння працювати з книгою, спеціальні вміння, уміння культури розумової праці [12: 244].

Зокрема, вміння культури розумової праці розглядається як комплекс умінь, серед яких зазначаються: вміння дотримуватися раціонального режиму розумової праці, виконувати навчальні завдання акуратно, утримувати в належному порядку своє робоче місце. Учень повинен уміти чергувати розумову працю з відпочинком або іншим видом діяльності. Культура розумової праці передбачає знання учнем загальних правил розумової праці та вміння дотримуватись їх у своїй навчальній діяльності; знання важливості поступового входження в роботу, її ритмічність, регулярність у чергуванні праці й відпочинку, робота зі складним і легшим

матеріалом та ін. Виходячи із загальних правил, кожен учень розробляє власний стиль навчальної діяльності [12: 244].

Окрім цих, також зазначаються: вміння зосереджено й уважно працювати, долати труднощі, розвивати пам'ять і використовувати різні її види, вести спостереження й записи, володіти раціональними способами розумових дій, контролювати себе [12: 245].

В.В.Ягупов, автор навчального посібника «Педагогіка» (2002р.), вважає вміння вчитися результатом дидактичного процесу і розглядає в його складі наступні вміння: *інтелектуальні* (здатність слухати, читати й розуміти, висловлювати свої думки, планувати роботу вирішувати розумові завдання та ін.); *технічні* (здатність оформляти різні документи, формулювати вимоги або відповідь тощо); *практичні* (вміння діяти за планом, організовувати своїх працівників на виконання поставленого завдання та ін) [13: 239].

У підручнику «Дидактика» В.І.Бондаря (2005р.) навчальні вміння згадуються в зв'язку з реалізацією функцій методів навчання. Наприклад, **організаційна функція** забезпечує готовність дітей ставити перед собою мету й завдання діяльності, організовувати робоче місце, підбирати засоби досягнення поставленої мети та ін. **Розвиваюча функція** сприяє розвитку інтелектуальних умінь (аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікації) [1: 80].

В довідковій літературі з педагогіки знаходимо визначення таких педагогічних понять як «культура мислення», «культура розумової праці», «культура навчальної праці», які безпосередньо пов'язані з умінням учитися та його застосуванням протягом життя. Наприклад, в «Енциклопедії освіти» (2008р.) зазначається: «Культура навчальної праці включає: культуру мислення (вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, абстрагувати, узагальнювати), техніку навчальної праці (вміння виконувати дії – стихійні або цілеспрямовані, типові для навчальної праці, володіння раціональними прийомами та методами самостійної роботи з різними джерелами, вміння планувати навчальну діяльність тощо); гігієну розумової праці; мотивації навчання, культуру поведінки, володіння прийомами саморегуляції...» [2: 442].

У зв'язку з впровадженням в Україні Державного стандарту початкової загальної освіти (2011г.) і нових навчальних програм для початкової школи (2012г.) виникла необхідність розгляду в курсі педагогіки для студентів спеціальності «Початкова освіта» питань, що стосуються модернізації загальної початкової освіти, зокрема, переходу початкової школи на новий зміст освіти, використання інноваційних освітніх технологій у процесі початкового навчання, впровадження компетентнісного походу в практику початкової школи та ін. У зв'язку з цим слід звернути увагу на підручники та посібники українських авторів для студентів спеціальності «Початкова освіта», що вийшли друком в останні роки.

В посібнику «Виховний потенціал початкової освіти» (2007р.) академік О.Я.Савченко зазначає, що володіння вмінням учитися програмує індивідуальний досвід успішної праці учня, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу і засобів учіння. Не менш важливо, що людина, яка звикла самостійно вчитися, не губиться в новій пізнавальній і життєвій ситуації, не зупиняється, якщо немає готових рішень, не чекає підказки, а самостійно шукає джерела інформації, шляхи розв'язання, бо **уміння вчитися змінює стиль мислення і життя особистості** [8: 184].

У підручнику О.Я.Савченко «Дидактика початкової освіти» (2012г.) уміння вчитися розглядається як ключова компетентність шкільної освіти, характеристика повноцінної навчальної діяльності і тлумачиться наступним чином: «Учень вміє вчитися, якщо він визначає сам або приймає мету, поставлену вчителем, відповідно до неї планує й виконує необхідні дії, контролює та оцінює свої результати» [10: 241]. Автор презентує дане вміння як сукупність навчально-організаційних, навчально-інформаційних, загальнопізнавальних, контрольних-оцінювальних, рефлексивно-корекційних і творчих умінь і навичок, докладно описує компоненти кожного вміння і пропонує практичні рекомендації з їх формування в навчальному процесі початкової школи.

Професор Я.П.Кодлюк, автор практичного курсу «Дидактика початкової школи» (2013г.), відносить загальнонавчальні вміння й навички до складу основних компонентів розвиваючого навчання. Викликають інтерес розроблені автором тестові завдання для перевірки засвоєння студентами знань з проблеми загальнонавчальних умінь і навичок, а також способів їх практичного застосування майбутніми вчителями початкової школи [3].

**Висновок.** Таким чином, в сучасній навчальній літературі з педагогіки приділяється спеціальна увага формуванню загальнонавчальних навчань і навичок молодших школярів, що, безперечно, сприяє підвищенню ефективності педагогічної підготовки фахівців у сфері початкової освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В.І. Дидактика: Підручник для студентів вищих навчальних педагогічних закладів. – К.: Либідь, 2005. – 262с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040с.
3. Кодлюк Я.П. Дидактика початкової школи: практичний курс: навчально-методичний посібник / Я.П.Кодлюк. – Тернопіль: Астон, 2013. – 160с.
4. Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1984. – 496с.
5. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. институтов/Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608с.
6. Педагогика школы. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. Под ред. чл.-кор. АПН СССР Г.И.Щукиной. – М.: Просвещение, 1977. – 384с.
7. Педагогіка: навч. посібник для студентів університетів [А.М.Алексюк, М.М.Грищенко, заг. ред. А.М.Алексока. – К.: Вища школа, 1985. – 295с.
8. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти. – К.: СПД «Цудзинович Т.І.» – 2007. – 204 с.
9. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416с.
10. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Грамота, 2012. – 504с.
11. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором // Вибрані твори в 5-ти т. – Т.4. – К.: Радянська школа, 1976. – С.393 – 626.
12. Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 528с.
13. Ягулов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів. – К.: Либідь, 2002. – 559с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Довга Тетяна Яківна** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Надія КАЛІНІЧЕНКО (Кіровоград, Україна)**

## ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОГО УРОКУ БІОЛОГІЇ

*В статті розкриваються традиції та інновації сучасного уроку біології в загальноосвітніх навчальних закладах.*

*Ключові слова: дидактика, типи уроків, структура уроків біології, інформаційно-комунікаційні технології.*

*In the article traditions and innovations of a modern lesson of biology in general educational institutions are revealed.*

*Key words: didactic, types of lessons, the structure of biology lessons, IC technologies.*

**Постановка проблеми.** Сучасні уроки біології включають сукупність методів і засобів для реалізації змісту навчання. Особливо важливо для вчителя біології ґрунтовно оволодіти технологіями навчання, найраціональнішими способами навчання на основі принципів системності, що забезпечить ефективність реального процесу навчання.

**Мета даної статті** – розкрити актуальні аспекти сучасного уроку біології.

**Аналіз актуальних досліджень.** У сучасній методиці викладання біології немає єдиної загальновизнаної класифікації уроків. Уроки поділяють на типи за різними ознаками поділу. М. М. Верзілін і В. М. Корсунська пропонують виділяти типи уроків, виходячи із змісту біологічних понять (морфологічні, анатомічні, фізіологічні та ін.) і зв'язаних з ними методів навчання (словесних, наочних, практичних) [1:184-190].

Науковці, методисти та учителі значно удосконалили структуру, функції і типізацію уроків з врахуванням змісту, завдань, принципів, методів організації пізнавальної діяльності учнів, технічного оснащення процесу навчання. І. Д. Зверев і А. М. Мягкова при виділенні типів уроків виходять з дидактичних принципів, а при виділенні їх видів – із джерел знань специфіки організації пізнавальної діяльності учнів [2].



Методисти-біологи В. М. Максимова, Г. Є. Ковальова з врахуванням провідних дидактичних завдань і особливостей змісту виділяють три типи уроків: урок засвоєння нового матеріалу, орієнтований на формування і розвиток біологічних понять (наприклад, уроки з вивчення зовнішньої або внутрішньої будови тварин); урок формування умінь і навичок, що забезпечується застосуванням знань, біологічних понять різних видів (наприклад, уроки з лабораторними роботами на визначення будови і складу насіння); повторювально-узагальнюючий, спрямований на світоглядні висновки з урахуванням внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків, а також на контроль знань учнів (наприклад, уроки з вивчення значення рослин або тварин у природі і житті людини). Найпоширенішою у сучасній педагогічній теорії і практиці є класифікація уроків за основною дидактичною (навчальною) метою занять. За цією ознакою розрізняють такі типи уроків: 1) урок засвоєння нових знань; 2) урок формування (засвоєння) вмінь і навичок; 3) урок застосування знань, вмінь і навичок; 4) урок узагальнення і систематизації знань; 5) урок перевірки знань, умінь і навичок; 6) комбінований урок [2].

**Виклад основного матеріалу.** Провідні вчені з методики навчання біології І.В. Мороз, А.В. Степанюк, О.Д. Гончар наголошують, що на кожному уроці відповідно до мети реалізуються навчальні, виховні й розвиваючі завдання. Мета уроку орієнтує вчителя й учнів на досягнення реального результату. Належний рівень теоретичної підготовки вчителя дає йому змогу, зважаючи на об'єктивні закономірності, реалізовувати технологію уроку вибором доцільних форм, методів і засобів навчання. **Сучасний урок біології має бути демократичним**, тобто проводиться не для учнів, а з учнями, з урахуванням їхніх потреб та інтересів. Авторський колектив, на який ми посилаємося, окреслив основні вимоги до сучасного уроку біології, поділені на чотири групи: дидактичні, виховні, організаційні й методичні [6:348-349].

До **дидактичних вимог** належать: чітке визначення освітніх завдань кожного уроку та його місця в загальній системі уроків; визначення оптимального змісту уроку відповідно до навчальної програми, мети уроку з урахуванням рівня підготовки учнів; добір доцільних методів, прийомів і засобів навчання, їх оптимальна взаємодія на кожному етапі уроку, вибір методів, які забезпечують пізнавальну активність, поєднання різноманітних форм колективної роботи на уроці із самостійною діяльністю учнів.

**Виховні вимоги:** чітка постановка виховних завдань уроку, які забезпечують формування на основі наукових знань із біології наукової картини світу, екологічної культури, естетичного смаку, працьовитості; формування й розвиток в учнів пізнавальних інтересів, умінь і навичок самостійного оволодіння знаннями, творчої ініціативи та активності; дотримання вчителем педагогічного такту.

**Організаційні вимоги:** наявність продуманого плану проведення уроку на основі тематичного планування; чітка організація уроку на всіх етапах його проведення; підготовка та раціональне використання різноманітних засобів навчання, в тому числі технічних.

**Методичні вимоги:** будова будь-якого органа організму має вивчатись у взаємозв'язку з виконуваними ним функціями; розглядаючи будову організмів (біологічних систем), слід акцентувати увагу на їхній цілісності; вивчаючи організми, треба з'ясовувати їхні пристосування до умов довкілля; будову й життєдіяльність певної групи організмів слід вивчати в еволюційному аспекті; показувати учням можливості використання біологічних знань у різних сферах виробничої та суспільної діяльності.

Вивчення шкільного курсу біології, зазначають автори, має ґрунтуватися на принципах біоцентризму та поліцентризму, що забезпечує формування екологізованого сприйняття довкілля учнями, стратегії поведінки людини в біосфері [6:350-351]. Щодо типології уроків біології, то автори підтримують загальновідому типологію уроків В. О. Онищука [3] за дидактичною метою:

- урок засвоєння нових знань;
- урок формування вмінь і навичок;
- урок комплексного застосування знань, умінь і навичок;
- урок узагальнення й систематизації знань;
- урок перевірки, оцінки та корекції знань, навичок і вмінь;
- комбінований урок.

В методиці напрацьовані **критерії оцінювання сучасного уроку** біології, які ми подаємо нижче.

*Психолого-педагогічні критерії* передбачають урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, створення емоційно-комфортної, ділової атмосфери уроку, дотримання педагогічного такту і культури мови, забезпечення пізнавальної самостійності учнів, чітке визначення освітніх, виховних і розвиваючих завдань уроку.

*Дидактичні* критерії передбачають раціональне використання кожної хвилини уроку, оптимальне поєднання словесних, наочних і практичних методів навчання, розвиток пізнавальних інтересів і активності учнів, формування вмінь учнів самостійно здобувати знання і застосовувати їх на практиці, забезпечення індивідуалізації, диференціації та інтенсифікації навчального процесу.

*Гігієнічні* критерії включають організоване завершення уроку; дотримання норм освітлення, провітрювання, температурного режиму; відповідність шкільних меблів нормативам; чергування видів навчальної роботи і відпочинку, урізноманітнення методів навчання.

Як бачимо, в методиці біології окреслюються нові підходи, що дозволяє при визначенні типу і структури уроку враховувати декілька чинників: специфіку змісту біологічних курсів, де взаємопов'язані загальнобіологічні і спеціальні поняття; зміст шкільної програми, що орієнтує на активне формування умінь із залученням міжпредметних зв'язків; провідні дидактичні завдання, що стоять перед шкільною біологією.

Кожний тип уроку має свою, лише йому властиву, макроструктуру з постійними, чітко визначеними елементами, що не зазнають особливих змін. Наприклад, урок засвоєння знань складається з таких основних макроелементів: *сприймання й усвідомлення навчального матеріалу, осмислення й запам'ятовування, узагальнення й систематизації знань*. Якщо пропустити хоч один із цих елементів, то це відчутно вплине на якість знань. Крім основних макроетапів, кожний тип уроку має ще й внутрішню будову - мікроструктуру. Вона визначається способами або засобами, за допомогою яких досягається часткова мета, забезпечується кожний етап уроку. Ця мікроструктура і є наймобільнішою, найдинамічнішою частиною кожного уроку. Вона дає змогу гнучко використовувати всю структуру уроку. При плануванні мікроструктури уроку визначаються завдання для підвищення рівня пізнавальної активності й самостійності школярів, реалізації зв'язку між дидактичними цілями уроків і способами їх досягнення, між структурою та методикою уроку [5:172-175].

В дидактичній і методичній літературі широко висвітлюється питання про роль та методику повторення навчального матеріалу з метою закріплення й удосконалення знань. Зокрема, В. І. Шульдик [5:210-212] вважає, що у школі повторення проводять з такою метою: *Щоб не забувати. Щоб засвоїти необхідні елементи знань на тривалий час, перетворивши їх на особисте надбання кожного. Щоб поглибити й розширити відомості про раніше вивчені предмети і явища, удосконалити знання, ліквідувати прогалини в засвоєному матеріалі, повніше засвоїти уявлення й поняття. Щоб уточнити набуті уявлення під час спостережень, екскурсій, дослідів, практичних і лабораторних робіт, підвести учнів до узагальнень. Щоб сформувати в учнів практичні навички й уміння*. Насамперед повторюють той матеріал, який є основою свідомого засвоєння знань, умінь та навичок, і окремі операції або прийоми дії, що є складовими елементами відповідної діяльності людини. *Щоб узагальнити й систематизувати знання*.

Повторення та узагальнення навчального матеріалу є елементами структури більшості сучасних уроків біології. Але з метою формування загальнобіологічних понять, наукового світогляду про об'єкти та явища природи з використанням міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків необхідні спеціальні уроки узагальнюючого повторення, або узагальнення і систематизації. Вони проводяться наприкінці вивчення найважливіших розділів і тем програми, у навчальному матеріалі виділяють найбільш загальні й істотні поняття, закони та закономірності, основні теорії та провідні ідеї науки, встановлюють причинно-наслідкові та інші зв'язки і взаємозалежності між найважливішими явищами, процесами, подіями, засвоюють широкі категорії понять і їх системи та найбільш загальні закономірності. Структура уроку узагальнення й систематизації насамперед має відповідати, наголошує відомий методист, структурі самого процесу узагальнення й систематизації знань, де передбачається така послідовність роботи: від засвоєння й узагальнення окремих фактів до формування в учнів біологічних понять, їх категорій і систем, від них - до засвоєння дедалі складнішої системи знань, до оволодіння основними теоріями і провідними ідеями біологічної науки. Структура уроку включає узагальнення окремих фактів, подій, явищ. Цьому етапові уроку найбільше відповідають такі методи узагальнення й систематизації знань (у різному їх поєднанні): бесіда із застосуванням різних видів наочності, демонстрація дослідів, проведення лабораторних і практичних робіт. На уроках узагальнюючого повторення вчителі застосовують натуральні об'єкти (гербарії, колекції), таблиці, ілюстрації, схематичні зображення, цифрові таблиці, діаграми, карти, що сприяє розвиткові мислення, аналітико-синтетичній діяльності учнів.

Усе більше навчальних закладів, а також учителів біології приділяють увагу мультимедійним засобам навчання (МЗН), які забезпечують краще сприймання дітьми навчального матеріалу, індивідуалізацію навчання, розвиток творчих здібностей, підвищення мотивації навчання, формування самооцінки та створення умов для самостійної роботи учнів. Програмний продукт “Біологія“, серія Репетитор (1С) визначають як класичний електронний підручник, де крім ілюстрацій є рухомі схеми та відеофрагменти, що дозволяють наочно показати хід певних біологічних процесів. Посібник містить основний матеріал за державною програмою та додаткову корисну інформацію з біології, а також розділи: біографія вчених, словник-довідник, таблиці з довідковими відомостями та система електронних тестів.

Зазначена програма зручна в користуванні: має дружній інтерфейс, пошукову систему, зручну навігацію та пропонує тексти для роздрукування. Даним посібником рекомендують користуватися із супроводом учителя [8].

Інші програми з біології сприяють підготовці учнів до олімпіад. Робота з диском можлива у двох режимах: екзамену та тренінгу. Комп’ютер сприяє не тільки розвитку самостійності та творчих здібностей учнів, дозволяє змінити технологію навчання, а й надає уроку інтегрований характер. Усе це сприяє покращенню якості навчання.

Розробники сертифікованих програм з біології у системі середньої загальної освіти класифікують їх за такими критеріями: використання інформаційних технологій як у фронтальній, так і в груповій роботі; використання електронних підручників як засобу самонавчання; використання окремих типів файлів (зображення, відео, аудіо, анімації); створення власних уроків через інтеграцію різних об’єктів в один формат – презентації, web-сторінки, конструктор уроків.

Педагогічний програмний засіб (ППЗ) “Віртуальна біологічна лабораторія 10–11 класи” для ЗНЗ є електронним посібником з курсу загальної біології, що містить повний курс лабораторних і практичних робіт, які є прикладами виконання зазначених робіт, підтримує та доповнює існуючі друковані підручники з біології для 10–11-их класів. Він повністю відповідає чинній програмі для загальноосвітніх шкіл усіх типів. Як і попередній електронний засіб, цей ППЗ може застосовуватися для самонавчання. Слід відзначити педагогічний програмний засіб, розміщений за електронною адресою <http://www.nenc.gov.ua/index.php?id=38&wasid=79>, “Біологія людини. 8 клас”, який був створений Національним еколого-натуралістичним центром учнівської молоді за допомогою MS Power Point. Він є мультимедійною презентацією, що складена згідно з чинною програмою з біології. Матеріал розташований окремими блоками – темами. Кожен урок – це окрема презентація, у якій враховані всі етапи уроку. До уроків включений як традиційний матеріал, так і додаткова інформація, якою вчитель може скористатися на свій розсуд. Даний електронний засіб надає можливість вчителю демонструвати: мікросвіт клітини; ріст і розвиток організмів, еволюцію живих систем, розвиток життя на Землі; знайомити з явищами, що мають звукове відображення; проводити практичні та лабораторні роботи.

З. В. Савченко, науковий співробітник Інституту інформаційних технологій і засобів навчання Національної Академії педагогічних наук України, класифікує комп’ютерні програми з біології за дидактичними цілями на такі:

1. Навчальні програми, що подають науковий матеріал у вигляді окремих, логічно поєднаних блоків і закінчуються набором запитань або тестів. Ці програми сприяють засвоєнню нової інформації та спрямовують процес навчання залежно від рівня знань та індивідуальних здібностей учнів.

2. Програми-тренажери, що розраховані на повторення і закріплення вивченого матеріалу.

3. Імітаційно-моделюючі програми, які дозволяють вивчати будь-який розділ на основі моделі. Маніпулюючи доступними для зміни параметрами фізичних величин, учень за реакцією моделюючої системи визначає діапазон їх допустимих змін і усвідомлює зміст процесів, які здійснюються під його керівництвом.

4. Діагностичні, контролюючі програми, що складаються переважно на основі тестів. Вони призначені для діагностування, перевірки й оцінювання знань, умінь і навичок учнів.

5. Бази даних, що виступають джерелом інформації з різних галузей знань, у яких за допомогою питань відшукують необхідні відповіді. Вони мають довідковий характер.

6. Інструментальні програми, що надають можливість учням самостійно розв’язувати задачі за короткий час із меншими зусиллями. Наприклад, програми MoleculeViewer та CS Chem3D, програма візуалізації молекул RasMol тощо.

7. Інтегровані навчальні програми, які поєднують ознаки двох або трьох перерахованих вище класів.

Вчитель, готуючись до проведення навчальних занять з використанням мультимедійних засобів, повинен орієнтуватися на зміст шкільних програм і підручників; відбирати у конструктор уроку або в презентацію матеріалу необхідну інформацію; проектувати свої дії відповідно до електронного варіанту уроку з метою реалізації визначених навчальних завдань. Досвід використання вчителями біології електронних засобів навчального призначення, можливостей мережі Інтернет дозволяє стверджувати про підвищення продуктивності уроку: підвищення якісного рівня використання наочності на уроці; реалізації міжпредметних зв'язків; організації проектної діяльності учнів; підвищення мотивації навчання. Учні сприймають комп'ютер як універсальний інструмент для навчання і майбутньої роботи. Для вчителя біології мультимедійні засоби навчання мають безперечну перевагу над іншими засобами, коли потрібно показати недоступні для безпосереднього спостереження явища та процеси у розвитку й динаміці [8].

**Висновки.** При моделюванні уроків біології вчителю необхідно повно використовувати позитивні можливості традиційного навчання: це систематичний характер; логічно впорядкована подача навчального матеріалу; оптимальні витрати ресурсів при масовому навчанні; постійній емоційній вплив особистості вчителя на учнів і забезпечення поступального переходу до методики формування пізнавальних потреб, творчої діяльності, до самостійного здобування знань, вміння міркувати, робити висновки і висувати гіпотези [4]. Це спонукатиме школярів до встановлення на уроках біології логічних, причинно-наслідкових зв'язків, формуватиме вміння робити логічні висновки на основі проведених дослідів та експериментів. В оптимально змодельованому навчальному середовищі створюється комфортний психологічний клімат, учні налаштовуються на активну й плідну індивідуальну, парну, групову форми роботи, забезпечується розвиток особистості учня, формування таких властивостей мислення як критичність, самостійність, швидкість, гнучкість, а вміння критично мислити повинне бути визначальним.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Верзілін М. М., Корсунська В. М. Загальна методика викладання біології. – К.: Вища школа, 1980. – 250 с.
2. Зверев И. Д., Мягкова А. Н. Общая методика преподавания биологии в средней школе. – М.: Просвещение, 1985. – 191 с.
3. Онищук В.О. Типи, структура і методика уроку в школі. – К.: Рад. школа, 1973. – 159 с.
4. Підласий І.П. Як підготувати ефективний урок: Кн. для вчителя. – К.: Рад. школа, 1989. – 204 с.
5. Шульдик В. І. Як підготувати ефективний урок біології / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – К.: Наук. світ, 2000. – 250 с.
6. Загальна методика навчання біології. За редакцією І. В. Мороза. – К.: Либідь, 2006. – 590 с.
7. Нова програма 12-річної школи. Біологія 7-11 класи, 2006. – 86 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Калініченко Надія Андріївна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри біології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Евгений АНТИПИН Е., Валентина ДМИТРИЕВА, Пётр  
САМОЙЛЕНКО (Москва, Россия)**

## ФИЗИЧЕСКИЙ ПАРАДОКС И ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЗИКИ

*В представленной работе предлагается более полно и подробно воспользоваться материалом уже известных физических парадоксов (как решенных, так и не полностью решенных) в образовательном процессе, что, по нашему мнению, позволит выйти на более глубокий уровень познания сути явлений окружающего мира.*

*Ключевые слова: парадокс, энтропия, информация, второе начало термодинамики, идентичность.*

Как известно, парадоксом называют какое-либо неожиданное явление или рассуждение, находящееся в противоречии со здравым смыслом. В частности, в физике этим обозначается противоречие рассматриваемого явления общепринятым законам физики (постулатам, теориям). За всю историю существования физики подобных парадоксов было немало, и вопрос решения некоторых из них до сих пор остается открытым.

Уже тот факт, что в парадоксе мы имеем «кажущееся» нарушение каких-либо законов порой приводит к тому, что для его разрешения требуется выйти за рамки того раздела физики, в

котором фиксируется данное «нарушение». И в этом состоит своеобразное преимущество парадокса перед какой-либо текущей физической задачей (если так, конечно, можно выразиться)! Пытаясь его разрешить, исследователь вводит в свое рассмотрение новые понятия и, соответственно, новые идеи! Все это приводит к более глубокому пониманию физической сути процесса. Ведь не секрет, что, к сожалению, частенько понимание сути явления подменяется знанием соответствующего набора математических формул. Поэтому современная система образования должна содействовать развитию подобного исследовательского духа у учащихся. И одним из методов этого содействия должно стать обращение к решениям тех или иных физических парадоксов (по нашему мнению). Тем более, что они есть практически в любой области физического знания. К сожалению, в учебной литературе не часто встретишь подробное изложение (не говоря уже о подробном решении) какого-либо парадокса. А ведь рассмотрение даже уже решенного парадокса, но уже с позиции современного уровня знания, может вывести учащегося на качественно новый уровень восприятия окружающего мира. Покажем это на нескольких примерах.

В 1776 году французский ученый Лаплас придумал мысленный эксперимент, в котором вымышленное разумное существо (демон Лапласа) способно знать для любого момента времени положение и скорость каждой частицы Вселенной. Тем самым, оно способно знать ее эволюцию, как в будущем, так и в прошлом (детерминистическое описание). Лаплас осознавал огромные трудности в реализации подобного описания, но полагал его принципиально достижимым. Разумеется, существуют доводы, которые ставят под сомнение существование подобного «разума» (некоторые выводы квантовой механики). А вот как решает эту проблему, например, третье начало термодинамики.

Знание, например, положения или скорости – это информация! Авторы работы [1] предложили следующую оценку количества информации в каком-либо сообщении. Измеряя информацию в битах ( $b$ ), количество информации в сообщении равно

$$I_b = \log_2 \frac{P_1}{p} \quad (1)$$

Здесь  $P$  - априорная вероятность некоторого события (до получения сообщения), а  $P_1$  - вероятность того же события, но уже после получения сообщения. Как известно, энтропия системы связана с числом  $W$  ее микросостояний. Априорные вероятности всех микросостояний системы одинаковы, а количество таких микросостояний для любой макроскопической системы огромно. Представим себе заведомо невыполнимую в реальности ситуацию: нам точно известно, в каком микросостоянии находится система. Тогда вероятность нахождения системы в этом состоянии до его определения равна  $1/W$ , а после – 1 (достоверная информация). Согласно (1) полученная информация равна

$$I_b = -\log_2 \frac{1}{W} = \log_2 W \quad (2)$$

Если сравнить (2) с формулой Больцмана ( $S = k \ln W$ ), то можно отметить их совпадение (с точностью размерного множителя).

Знание микросостояния – это полное описание системы. Поэтому энтропия системы, по сути, есть та информация, которой не хватает для ее полного описания. Следовательно, получая информацию о системе, мы будем фиксировать уменьшение ее энтропии.

Можно полагать, что количество микросостояний Вселенной бесконечно. Поэтому имеется только одна возможность получить макроскопическую систему в одном определенном микросостоянии: температура системы должна равняться абсолютному нулю. При абсолютном нуле система имеет только одно микросостояние. Однако его достижение запрещается третьим началом термодинамики (теорема Нернста). Поэтому всегда будет существовать нехватка информации для полного описания системы, т.е. детерминистическое описание уже изначально обречено на неудачу (в его абсолютном смысле).

Следующий демон (демон Максвелла) оказался более крепким орешком для многих поколений физиков. Как известно, Максвелл не соглашался с трактовкой Вильяма Томсона и Клаузиуса второго начала термодинамики, а именно: во всех тепловых процессах температурные уровни должны выравниваться и вся энергия переходит в самую низшую и неупорядоченную

форму – тепловую (тепловая смерть Вселенной). Максвелл придумал своего демона – миниатюрное разумное существо, который способен следить за каждой молекулой. Вводится в рассмотрение некоторый сосуд, в котором молекулы распределяются равномерно при постоянной и везде одинаковой температуре, но имеющих неоднородное распределение по скоростям. Этот сосуд разделяется на две части перегородкой с небольшим отверстием, и демон Максвелла открывает и закрывает это отверстие так, чтобы дать возможность более быстрым молекулам перейти в одну часть, а более медленным – в другую. Таким образом, без затраты работы в одной части сосуда температура повышается, а в другой – понижается, что противоречит второму началу, т.к. без затраты работы создается порядок из беспорядка – энтропия системы уменьшается, вместо того, чтобы увеличиваться [2, 3].

Многие физики пытались разрешить данный парадокс. В 1912 году Смолуховский показал, что случайное движение молекул приведет к разогреву демона и дверцы – возникнут нарушения в работе демона, которые восстановят равенство температуры и давления во всем сосуде и, тем самым, второе начало термодинамики будет спасено [2] (к подобному выводу, в частности, пришел и Ричард Фейнман [4]). А в 1929 году Сциллард обратил внимание, что за получение информации о молекуле приходится платить...энтропией! Ведь чтобы измерить скорость молекулы, демон, как минимум, должен ее увидеть, т.е. осветить, что приводит к затрате энергии и увеличению энтропии. Детальный анализ показывает, что операции, связанные с получением информации, приводят к неизбежному повышению энтропии системы на величину, по крайней мере, равную понижению энтропии в результате действий демона [5]. Однако после 1992 года было доказано [2], что возможна замена термодинамических машин, которые могут работать без потерь только в ходе бесконечно медленных обратимых процессов, компьютерами, которые в принципе могут работать как машины с произвольно низким уровнем трения (следовательно, не все устройства включают необратимые потери!). Демон Максвелла теперь представляет собой компьютер, который в состоянии обратимо производить измерения и соответствующие расчеты. Спасти второе начало термодинамики от разрушения может лишь только тот факт, что данный компьютер должен обладать бесконечно большой памятью (работа компьютера требует хранения информации, разрушение которой необратимо). Таким образом, и на сегодняшний день данный парадокс не получил своего окончательного разрешения! Более того, работу некоторых аналогов демона Максвелла можно видеть в природе (например, создание осмотического давления полупрозрачными мембранами), в явлениях живой материи. С понятием энтропии связано еще несколько известных парадоксов. Более века назад был предложен «парадокс смешения» [6, 7]. Суть его в том, что если удалить перегородку из сосуда, в обеих частях которого частицы одинаковы, то ничего не изменится, и энтропия системы останется той же самой (состояние обеих частей до объединения одинаково). Однако если тоже самое проделать с системой, в которой частицы по обе стороны перегородки различны – энтропия изменится на величину

$\Delta S = k N \ln 2$  ( $N$  - число частиц). Парадокс заключается в том, что различие между частицами может быть сколь угодно малым и иметь любые характеристики, но, тем не менее, изменение энтропии определяется одним и тем же вышеприведенным выражением. Пытаясь разрешить это противоречие, Гиббс полагал, что перестановка одинаковых частиц между ячейками фазового пространства не изменяет микросостояния системы, т.е. учитывал только различные частицы и различные микросостояния. Поэтому все подобные микросостояния можно считать одним состоянием. Формально это выражалось в делении функции распределения на  $N!$  Однако по сути, подобное решение представляло собой простую подгонку решения под необходимый ответ (чтобы выполнялось условие аддитивности энтропии). Согласно квантовой механике нет способа постепенно уменьшать различие между частицами. Они либо различны, либо нет. Неразличимые частицы нельзя «пометить», поэтому их перестановки не изменяют состояния системы. В классической же механике одинаковые частицы считаются «мечеными» (например, своими пространственными координатами), поэтому их перестановки изменяют состояние системы. Отсюда следует, что либо термодинамическая энтропия (первоначальное понятие энтропии, которое было введено при анализе работы классической тепловой машины, и которое не требует для своего обоснования привлечения квантовой механики) имеет квантовую природу, либо она не имеет никакого отношения к статистической энтропии (энтропия, определяемая как мера вероятности термодинамического состояния системы). Большинство физиков придерживается первого варианта (никакие макроскопические параметры работы классической тепловой машины

(энергия, теплота, температура и т.д.) не требуют для своего обоснования привлечения квантовой механики, кроме статистической энтропии). Таким образом, вопрос остается открытым.

Однако существует еще одно возражение против подобного решения самого Гиббса. Классическая термодинамическая энтропия не различает не только одинаковые частицы, образующие рабочее тело тепловой машины, но даже...разные частицы! Для ее работы безразлично, из каких частиц состоит ее тело! Главное, чтобы выполнялось условие идеальности газа. А вот статистическая энтропия четко различает разные и одинаковые частицы. Пусть, например, в объеме  $V$  содержится газ, состоящий из двух сортов частиц. Тогда статистическая энтропия газа (с учетом ее аддитивности) будет равна:

$$S = k \ln \frac{(V^{N_1+N_2})}{N_1!N_2!} \quad (3)$$

Пока сохраняется различие (сколь угодно малое), выражение (3) для энтропии не изменяется. Но как только различие исчезает – вместо выражения  $N_1!N_2!$  следует записать  $(N_1 + N_2)!$  и энтропия скачком изменяется. Таким образом, даже с учетом поправки на аддитивность, статистическая энтропия не тождественна классической термодинамической энтропии.

Существуют различные объяснения парадокса Гиббса. Весьма интересная попытка объяснения была предпринята в работе [8]. Она основывалась на использовании понятий конструкции и памяти [9]. Под конструкцией понимается полный набор степеней свободы статистической системы, не участвующих в тепловом движении в течение времени, интересующего наблюдателя. Это есть обобщенное понятие макросостояния, когда его определяют большое число параметров (их число зависит от масштаба времени). Физический смысл формулы  $\Delta S = k N \ln 2$  заключается в том, что при определенных условиях система может произвести работу, равную  $A = T\Delta S = \Delta S = k N \ln 2$ .

Авторы вводят в рассмотрение некоторое устройство (нечто вроде демона Максвелла), которое способно сортировать молекулы (тем самым оно совершает работу). Термодинамика утверждает, что работа не должна зависеть от деталей сортирующего устройства. Тем не менее, молчаливо предполагается, что это устройство должно удовлетворять определенным условиям, а именно: 1. Это устройство не должно ошибаться (каждая ошибка в различении частиц означает появление некоторой необратимости процесса, что препятствует получению максимальной работы); 2. Это устройство должно быть стабильным (т.е. оно не должно измениться за время процесса). Это означает, что устройство должно быть элементом конструкции системы. Если следовать общему принципу, согласно которому только наблюдаемые величины могут входить в разумную физическую теорию, то можно сказать, что различие между частицами существует только до тех пор, пока сортирующее устройство способно их различать. Соответственно, не только различающее устройство не должно меняться, но и идентичность каждой частицы должна быть достаточно стабильной, чтобы не измениться за время наблюдения. Далее авторы показывают, что упомянутые выше условия для сортирующего устройства противоречат друг другу (при получении максимальной работы), и с уменьшением различия между частицами, получаемая работа будет постепенно стремиться к нулю (также постепенно уменьшаются и другие наблюдаемые величины) без всяких скачков.

Наконец, хотелось бы отметить еще один парадокс, имеющий отношение к энтропии. Речь идет об парадоксе Лашмидта (парадокс смешения), который был сформулирован в 1876 году и относится к одной из наиболее запутанных проблем физики: необратимость термодинамики при полной обратимости механических движений компонентов любой термодинамической системы. Этот парадокс был предложен, как опровержение утверждения Больцмана об обязательном возрастании энтропии в ходе любого спонтанного процесса в изолированных макроскопических системах. Законы механики симметричны относительно обращения времени: если существует движение тела по какой-то определенной траектории, то существует и обратное ему движение по той же самой траектории. Если в макросистеме мгновенно изменить знаки векторов скорости всех частиц на  $180^\circ$  («отражение»), то в соответствии с уравнениями классической механики система начнет эволюционировать в обратном направлении. Если перед «отражением» система совершала переход из некоторого неравновесного состояния, то после «отражения» она вернется в него вновь. Налицо спонтанное убывание энтропии, что противоречит второму началу термодинамики.

В ответ на выдвинутый парадокс Больцман предложил статистическую интерпретацию кинетической теории газов. Кинетическая теория газов опирается не только на механическую модель, но еще и на понятие молекулярного хаоса, охватываемого законами классической статистики, поэтому проблема необратимости процессов (возрастания энтропии) – это проблема только большей или меньшей вероятности этих процессов. Т.е. движение молекул газа со спонтанным убыванием энтропии вполне возможно, но вероятность его настолько мала, что оно практически не наблюдается в природе, а вероятность движения с возрастанием энтропии настолько близка к единице, что его можно считать законом (второе начало термодинамики). Именно в такой интерпретации кинетическая теория газов не противоречит законам классической механики. На сегодняшний день такое решение парадокса Лошмидта считается общепризнанным. Источником молекулярного хаоса являются столкновения между молекулами и между молекулами и стенками сосуда. Огромное число этих соударений приводит к невозможности обращения движения молекул газа по тем же траекториям.

Однако существуют некоторые явления, которые можно рассматривать в качестве статистических отклонений от второго начала термодинамики. Например, в 1950 году Е.Л. Хан провел эксперименты с использованием техники ядерного магнитного резонанса (ЯМР) [10]. Обнаруженное явление было названо «спиновым эхом». Суть его заключается в том, что если подействовать на систему ядерных моментов короткими электромагнитными импульсами (длительность и частота которых подобраны соответствующим образом) через определенный интервал времени, то моменты ядер возвращаются в исходное состояние, из которого они начинали релаксировать (как в случае с «отражением» молекул газа в парадоксе Лошмидта). Детальное рассмотрение показывает возможность спонтанного убывания энтропии вещества, но убывание это относительное, и, в целом, энтропия вещества все равно возрастает. Однако факт явного замедления процесса возрастания энтропии из-за того, что этот процесс можно периодически частично обращать, заслуживает самого пристального внимания. Мнения физиков здесь разнятся и полная ясность в этом вопросе пока отсутствует.

Таким образом, рассматривая в качестве примера парадоксы, связанные с понятием энтропия, мы обратились к самим основам этого понятия, его различным интерпретациям и их использованию в физике. Подобным образом можно более полно постигать суть и других физических величин, чтобы их понимание не носило формальный и поверхностный характер.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Shannon C.E., Weaver W. The Mathematical Theory of Communication. University of Illinois Press, 1949.
2. Baeyer H.C. von. Maxwell's Demon. N.Y.: Random House, 1998.
3. Maxwell J.C. Theory of Heat. London, 1971.
4. Feynman R.P., Leighton R.B., Sands M. The Feynman Lectures on Physics. Vol.4. Addison – Wesley Publishing Company, Reading, 1963 (рус. пер.: Фейнман Р., Лейтон Р., Сэндс М. Фейнмановские лекции по физике. М.: Мир, 1967).
5. Brillouin L. Science and Information Theory. N.Y.: Academic, 1956 (рус. пер.: Бриллюэн Л. Наука и теория информации. М.: Физматгиз, 1960).
6. Gibbs J.W. Elementary Principles in Statistical Mechanics. N.Y., 1902. (рус. пер.: Гиббс Дж.В. Основные принципы статистической механики. М.; Л.; Гостехиздат, 1946; Гиббс Дж.В. Термодинамика. Статистическая механика. М.: Наука, 1982).
7. Gibbs J.W. The Scientific Papers. Vol.1. N.Y., 1902.
8. Блюменфельд Л.А., Гросберг А.Ю. // Биофизика. 1995. Т.40.С.653-660.
9. Лифшиц И.М. // ЖЭТФ. 1968. Т.55. С.2408.
10. Hahn E.L. // Phys. Rev. 1950. V.80. P.580.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Антипин Евгений Львович** – кандидат физико-математических наук, доцент, преподаватель кафедры физики Московского государственного университета технологий и управления имени К.Г.Разумского.

**Дмитриева Валентина Феофановна** – кандидат технических наук, профессор, Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г.Разумского.

**Самойленко Петр Иванович** – доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г.Разумского.



Олег ЦАРЕНКО (Кіровоград, Україна)

## САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ЗАГАЛЬНОГО КУРСУ ФІЗИКИ: ПЛАНУВАННЯ, ВПРОВАДЖЕННЯ, КОНТРОЛЬ

*В роботі проведено дослідження особливостей планування та організації самостійної роботи студентів при вивченні загального курсу фізики. Значна увага приділена прийомам активізації розумової діяльності студентів через впровадження принципу проблемності у різні форми навчального процесу.*

*Ключові слова: навчальний процес, науково-методичне забезпечення, самостійна робота студентів, методика викладання загального курсу фізики, принцип проблемності, активізація розумової діяльності.*

*This paper studied the characteristics of planning and organizing independent work of students in the study of general physics course. Considerable attention is given to techniques enhancing mental activity of students through the implementation of the problematic principle in various forms of educational process.*

*Keywords: teaching, scientific and methodological support, independent study students, methods of teaching general physics course, the problematic principle, increasing mental activity.*

**Постановка проблеми.** Україна приєднанням до Болонської декларації 1999 року підтвердила бажання та готовність до інтеграції в освітній і науковий простір Європи, у зв'язку з чим активно здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог. Першочерговою метою і завданням Болонської декларації є запровадження нової методології та технології навчання – кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП), очікуваний результат впровадження якої бачиться у підвищенні якості вищої освіти фахівців, забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників і престижу української вищої освіти в європейському та світовому освітньому й науковому просторі [3].

Однією зі складових частин Болонського процесу є збільшення кількості годин, що відводяться на самостійну роботу студентів, при одночасному скороченні годин аудиторних занять. Самостійна робота студента є основним засобом засвоєння навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять та може проводитись за/без участі викладача, в аудиторії/лабораторії/читальному залі/в домашніх умовах. Зміст самостійної роботи з кожної навчальної дисципліни визначається робочою навчальною програмою дисципліни та детально описується в навчально-методичному комплексі (НМК).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасними навчальними планами вищих навчальних закладів на самостійну роботу відводиться до 66% загального обсягу часу на вивчення конкретної дисципліни. А оскільки час, відведений на самостійну роботу, значно збільшується, тому його роль в навчально-виховному процесі принципово змінюється. Проблеми організації СРС знайшли відображення в роботах багатьох науковців [2; 4; 7; 9].

Протягом останніх років саме технологія модульного навчання та її різновиди (модульно-рейтингова, інформаційно-модульна, модульно-тьюторська, модульно-розвивальна, кредитно-модульна, проблемно-модульна, інформаційно-модульна тощо) є однією з пріоритетних та актуальних, а деякі науковці розглядають кредитно-модульне навчання як інноваційну психолого-дидактичну систему.

Суть сучасної концепції навчання полягає в тому, що фахівець з вищою освітою має постійно самостійно вдосконалювати свої знання, а отже студент повинен отримати навички самостійного оволодіння знаннями, їх поповнення та оновлення. Однак, як показує досвід, студенти не вміють (а часто і не хочуть) працювати самостійно. Таким чином, актуальним є завдання організації та планування самостійної роботи студентів (СРС) як важливої форми навчального процесу.

Організація СРС – складний і багатосторонній процес, який включає формування мотивації та професійної позиції майбутнього фахівця, а також органічне долучення самостійної роботи як однієї зі складових видів навчальної діяльності студента з дисциплін навчального плану та вибір форм контролю за її результатами. Ефективність самостійної роботи в першу чергу залежить від відношення як студентів, так і викладачів до співпраці та від здатності учасників освітнього процесу до діалогу. Переорієнтація навчального процесу на збільшення СРС ставить перед викладачами ряд організаційних, методичних і науково-педагогічних завдань [4; 9].

У навчально-методичній літературі зустрічається суперечливе трактування поняття СРС, що можна пояснити складністю цього педагогічного процесу. Самостійна робота студентів – це специфічний вид навчальної діяльності, головною метою якого є формування самостійності

студента, так як формування його вмінь, знань та навичок здійснюється опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних занять. Мета СРС – розвиток такої риси особистості, як самостійність, тобто здатність організувати та реалізувати свою діяльність без стороннього керівництва й допомоги.

**Метою даної статті** є дослідження принципів організації та технології впровадження самостійної роботи як невід'ємної складової навчального процесу для студентів напряму підготовки 6.040203 Фізика\* при вивченні загального курсу фізики.

**Виклад основного матеріалу.** Навчальна дисципліна «Загальна фізика» на даній спеціальності відноситься галузевим освітнім стандартом до циклу природничо-наукової підготовки та згідно навчального плану вивчається протягом п'яти семестрів: кожен розділ – в одному семестрі, починаючи з другого, у класичній послідовності: механіка, молекулярна фізика і термодинаміка, електрика та магнетизм, оптика, квантова фізика. На кожен із розділів відводиться 360 годин навчального плану, із яких на самостійне вивчення – від 52% на першому-другому курсах, до 58% – на третьому.

В основу методики викладання курсу загальної фізики покладено принцип єдності фізики як науки, що розвивається, в якій органічно поєднуються ідеї класичної і сучасної фізики, проявляються перехресні зв'язки між різними розділами. При цьому філософські та історичні питання викладаються в розділах курсу в прямому логічному зв'язку з поточним матеріалом з метою формування у студентів цілісної наукової картини світу.

У кожному розділі курсу загальної фізики основна увага приділяється поясненню фундаментальних фізичних законів, основних фізичних явищ і фундаментальних ідей, що сприяють формуванню у студентів сучасного наукового світогляду; вибір матеріалу відповідає внутрішній логіці курсу фізики: наступні розділи курсу логічно пов'язані з попередніми. У той же час ідеї сучасної фізики (теорії відносності, квантової механіки) пронизують викладання всіх розділів і виявляють межі застосовності класичних уявлень.

Вивчення дисципліни «Загальна фізика» відбувається як у процесі аудиторних занять: лекції, практичні та лабораторні заняття, так і в позааудиторний час при самостійній роботі студентів над навчальним матеріалом. Усі форми роботи повинні мати відповідні методичні вказівки з організації та планування самостійної роботи студентів при КМСОНП, які є складовою навчально-методичних комплексів.

Так, для напряму підготовки 6.040203 Фізика\* нами розроблено методичні вказівки до самостійної роботи студентів при вивченні загального курсу фізики [7], в яких детально розглянуто основні позааудиторні форми роботи організації навчального процесу, дано конкретні рекомендації щодо самостійної роботи над підручником та конспектом лекції, при підготовці до практичних та лабораторних занять, при виконанні індивідуальних завдань та при підготовці до модульного та семестрового контролю.

До НМК [8] структурно входить робоча програма з усіх розділів фізики, котра включає розподіл навчального часу за розділами, темами і видами навчальних занять з переліком годин на лекції, практичні, лабораторні та самостійні заняття з кожної окремої теми, наведена тематика усіх лекцій з докладним переліком основних питань кожної лекції й тематика практичних і лабораторних занять. Питання, що вивчаються самостійно та зміст індивідуальних завдань приводяться окремим розділом НМК. НМК містить розподіл кредитів та навчального часу за видами занять. При цьому різні види занять (лекції, практичні, лабораторні заняття та самостійна робота) з кожної конкретної теми об'єднані в один модуль. До кожної теми пропонуються запитання для самоперевірки, зразки модульних контрольних робіт.

Усі види організації самостійної роботи мають бути спрямовані на активізацію розумової діяльності студентів, повинні допомагати їм у самостійному поповненні знань та умінь з фізики, формуванні необхідності безперервного навчання як в університеті, так і під час майбутньої роботи. При плануванні самостійної роботи студентів ми традиційно поділяємо її на дві групи: види самостійної роботи у процесі проведення аудиторних занять і види самостійної роботи, що проводиться в позааудиторний час.

Найбільш поширеною формою самостійної роботи під час лекцій є конспектування. Але, як показує досвід, значна частина студентів, особливо 1-2 курсів не вміє вести конспект під час лекції. У той час конспектування – досить складний вид самостійної роботи, яка полягає в розумовій переробці й письмовій фіксації почутого з тим, щоб з достатньою повнотою відновити потім отриману інформацію. При формуванні навичок цієї роботи велике значення має вміння не тільки зрозуміти, але й відібрати найбільш важливий матеріал і систематизувати його.

У студентів існують різні думки з приводу необхідності або, навпаки, марності конспектування. Одні вважають, що треба записувати лекцію дослівно, інші – записують абияк, без планового підходу, треті – вважають, що краще самому законспектувати за підручником. На нашу думку, в основі формування індивідуальної техніки конспектування лежать певні принципи, які слід виховувати у студентів з перших тижнів навчання у вищому навчальному закладі. Основне призначення конспекту лекції – полегшити розуміння та запам'ятовування навчальної інформації, однак він не обов'язково повинен бути дослівним записом тексту лекції, оскільки він має відображати основну суть навчальної інформації. Конспект пишеться для подальшого опрацювання, тому записи слід робити розбірливими, щоб їх можна було легко прочитати через деякий час, а основну увагу слід надавати найважливішим визначенням фізичних понять, формулюванню законів, трактуванню формул на чому, зазвичай, лектор акцентує увагу.

Щоб стимулювати студентів до ведення конспектів під час лекції та для контролю самостійної роботи студентів на лекційних заняттях, практикуємо заохочування студентів, враховуючи певну кількість балів у накопичувальній системі за оформлення опорного конспекту лекції.

У самостійній роботі студентам може допомогти мультимедійний лекційний курс, який містить у стислому вигляді основні питання кожної окремої теми, визначення основних понять лекції, формулювання законів, запис їх у вигляді формул. Саме короткі лекційні курси чи то у друкованому варіанті, або ж у електронному, відіграють певну роль у навчанні студентів – вчать відбирати найважливішу інформацію та лаконічно її записувати. Мультимедійні лекційні курси легко наповнити відеодемонстраціями та анімаціями, що стане у нагоді студентам, які з певних причин не змогли відвідати лекцію та можуть слугувати довідником при підготовці до практичних занять, модульних контролів та при виконанні індивідуальних домашніх завдань.

Приклади таких мультимедійних курсів розміщено на університетському сайті, наприклад: <http://wiki.kspu.kr.ua/index.php/Загальна-фізика> та у власній кафедральній папці викладача: [Вся сеть/PM/Stuff/кафедра физики/Tsarenko O.](#)

В умовах інтенсивного оновлення інформації все більш актуальною стає центральне завдання навчання – формування таких механізмів діяльності, на основі яких студенти могли б самостійно знаходити та використовувати методи і способи вирішення нових нестандартних завдань. Для сучасного фахівця важливо набути вміння успішно відкривати невідомі раніше способи вирішення завдань, що виникають у процесі його діяльності. Це можливо, якщо в процесі навчання у фахівця сформовані евристичні механізми пізнавальної діяльності, до яких відносяться моделювання, розуміння проблемних ситуацій, формулювання цілей, планування та оцінки дій, формулювання гіпотез тощо.

Для активізації розумової діяльності студентів під час лекційних занять з загального курсу фізики широко практикуємо метод проблемного викладання матеріалу. При цьому лектор має продумати для студентів так звані проблемні питання, відповіді на які можна дати тільки після осмислення матеріалу лекції, для чого їй потрібно уважно слухати і конспектувати. Така методика особливо виправдовує себе, коли тема читається впродовж декількох лекцій.

Так, наприклад, до теми «Динаміка матеріальної точки», яка студентам відома зі шкільного курсу фізики і на перший погляд не є складною, можна підготувати наступні *проблемні питання*:

- поясніть чи не суперечить третьому закону Ньютона таке явище: кінь тягне віз, але ж згідно згаданого закону, віз з такою ж силою тягне коня в протилежному напрямку: чому ж тоді при рівності цих сил, віз все ж таки рухається?

- яблуко падає на землю, оскільки притягується нашою планетою, але ж планета теж притягується яблуком: поясніть наслідок цієї взаємодії.

У доборі таких питань молодим лекторам в нагоді стануть відомі видання Перельмана Я.І., Асламазова Л.Г., Ланіної І.Я. [1; 5; 6] та інші.

Серед різних форм організації навчальної роботи у вищій школі важливе місце належить практичним заняттям. Якщо лекції, в основному, забезпечують засвоєння матеріалу на рівні знайомства, то практичні заняття формують уміння розв'язувати фізичні задачі, використовувати теоретичні знання в новій, нестандартній ситуації. Практичні заняття відрізняються від інших видів занять типом пізнавальної діяльності, оскільки на практичних заняттях переважає власна пізнавальна діяльність студента, якою керує викладач.

Головними цілями практичного заняття з загального курсу фізики є: закріплення знань шляхом активного повторення матеріалу даної теми (а інколи й попередніх тем), конкретизації та розширення цього матеріалу, його транспозиція на певні завдання; розвиток здатності самостійно використовувати отримані знання для виконання певних дій і отримання нових знань та навичок; приведення розрізнених знань у певну систему, розвиток зв'язків і відносин між досліджуваними предметами; виховання дисципліни та відповідальності в процесі навчання.

Принцип проблемності можна реалізовувати як під час лекцій, так і в ході практичних занять шляхом послідовного ускладнення питань, які б створили в мисленні студента таку проблемну ситуацію, для виходу з якої йому не вистачає наявних знань і він вимушений сам активно здобувати нові знання чи за допомогою викладача, чи шляхом самостійно опрацьованого навчального матеріалу. Такий метод дозволяє студенту отримувати нові знання не в готових формулюваннях викладача, а в результаті власної активної пізнавальної діяльності. Особливість застосування цього принципу в тому, що він повинен бути направлений на вирішення відповідних специфічних дидактичних завдань: руйнування невірних стереотипів, формування прогресивних переконань, формування наукового мислення.

*Приклад реалізації принципу проблемності під час практичних занять.* Навальною програмою теми «Елементи статистичної фізики» передбачено лише вивчення розподілу Максвелла за швидкостями. Пропонуємо студентам на практичному занятті одержати розподіли молекул за імпульсами та за енергіями. При цьому перший розподіл виводимо колективно, обговорюючи суть зв'язку швидкості та імпульсу і детально розписуємо на дошці хід виведення (зазвичай це робить студент при допомозі викладача). Розподіл молекул за енергіями пропонуємо вивести самостійно під час заняття, а роль викладача зводиться лише до контролю за цією роботою. Завершуємо виведення формули записом на дошці її кінцевого вигляду. Для домашнього самостійного розв'язування пропонуємо по одній задачі: на розподіл Максвелла за відносними швидкостями, за імпульсами та за енергіями, але знову з повторенням виведення кожної з формул.

Важливу роль у навчанні фізики у вищій школі відіграють лабораторні заняття. Це такий вид занять, який може проводитися лише в спеціалізованих лабораторіях. Основні цілі лабораторних занять з загального курсу фізики: закріплення знань, отриманих під час лекцій і практичних занять, з використанням лабораторних вимірювальних приладів та установок; розвиток самостійності студентів під час роботи з вимірювальною технікою; ознайомлення з вимірювальною технікою, типами вимірювальних приладів, одиницями фізичних величин, розрахунком помилок вимірювання; ознайомлення з методами і способами фізики в їх практичному використанні, набуття навичок самостійного вирішення науково-практичних завдань.

Контролювати самостійну роботу студентів під час практичних і лабораторних занять можна різноманітними способами. Наведемо деякі з них.

*Проведення тестування за окремими темами практичних та лабораторних занять.* Для проведення такої роботи нами використовується безкоштовна комп'ютерна тестувальна програма «Тест-2000», яка має широкі можливості щодо її управління: довільна кількість питань та відповідей, обмеження часу тестування, можливість проглядання результатів тестування, можливість експорту тестів у формат \*.doc з метою їх роздрукування тощо.

*Проведення «фізичного диктанту».* При цьому викладач формулює питання за темою певного заняття, а студенти, не користуючись конспектами і навчальними посібниками, дають письмові відповіді на окремих аркушах. Можливого списування перешкоджає досить швидкий темп, яким задаються питання, при цьому викладач здійснює постійний контроль, щоб не дати студентам можливості обмінюватися інформацією.

*Проведення модульних контрольних робіт* з навчального матеріалу, що був винесений на самостійне опрацювання. Перевірку при цьому можна провести теж як у формі тестів, фіздиктантів, так й у вигляді чітко сформульованих питань чи набору певних фізичних задач.

У позаурочний час, на нашу думку, найефективніше використовувати такі види самостійної роботи студентів: робота з основною та додатковою навчальною літературою; опрацювання матеріалу конспекту, його доповнення відомостями з навчальної літератури; виконання індивідуальних домашніх завдань; підготовка до відповідей на запитання для самоперевірки і до контрольних заходів; підготовка до лабораторних занять. Конкретний зміст завдань для позааудиторної самостійної роботи, її види та обсяг можуть мати варіативний і

диференційований характер, враховувати специфіку напрямку підготовки фахівців, індивідуальні особливості студента.

Підвищення ролі СРС у вивченні загального курсу фізики вимагає проведення організаційних заходів щодо вдосконалення індивідуальної роботи викладача зі студентами. Були переглянуті всі види індивідуальних завдань, складений оптимальний графік їх виконання, видана відповідна навчально-методична література, завдання для самостійної роботи. Атестація студентів, передбачає контроль виконання ними графіка навчального процесу та оцінку рівня його виконання за п'ятибальною шкалою.

Наш досвід планування та впровадження самостійної роботи переконує, що підвищення якості навчання можливе лише на основі впровадження в навчальний процес нових загальноосвітніх технологій (комп'ютерного та дистанційного навчання тощо). Для реалізації цих технологій необхідна наполеглива робота усіх викладачів щодо створення бази навчальних матеріалів різного призначення, що сприятиме виконанню комплексу заходів:

- організації та розвитку складових елементів дистанційного навчання: організації дистанційного процесу навчання та інтерактивний контроль його результатів;

- забезпечить розвиток передових освітніх технологій, інформаційних і наукових технологій, інформаційно-довідкових, методичних та наукових ресурсів.

**Висновки.** Самостійна робота студентів, підходи до якої потребують докорінних змін, на сучасному етапі повинна стати основою вищої освіти, важливою складовою процесу підготовки фахівців. У відповідності з сучасними концепціями виховання у вищій школі в даний час мова повинна йти не про формування у студентів певних якостей особистості, а про створення оптимальних умов для їх саморозвитку. А це значить: знаходити можливості для результативності навчального процесу; мобілізувати кращі досягнення науки і досвіду, щоб гарантувати отримання необхідного результату; будувати діяльність студентів на інтенсивній, науковій основі, а не на основі екстенсивного, що веде до невиправданих витрат часу та ресурсів; приділяти увагу прогнозуванню і проектуванню різних форм навчальної діяльності; широко впроваджувати новітні інформаційні технології.

Таким чином, суть самостійної роботи студентів визначається особливостями навчально-пізнавальних завдань і не є лише діяльністю студентів із засвоєння навчального матеріалу, а є особливою формою навчального процесу, яку планує, організує та контролює викладач.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Асламазов Л.Г. Удивительная физика./ Л.Г. Асламазов, А.А. Варламов. – М.: Добросвет, 2002. – 236 с.
2. Вергасов В. М. Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе: [2-е изд. перераб. и доп.] – К.: Высшая школа, 1985. – 175 с.
3. Вища освіта України і Болонський процес / [М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін.]. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2004. – 384 с.
4. Гордієнко Т.П. Організація самостійної роботи студентів / Т.П. Гордієнко// Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. Вип. 23. Серія: педагогічні науки. – Чернігів: ЧДПУ, 2004. – С. 159–163.
5. Ланина И.Я. Сто игр по физике. / Ирина Яковлевна Ланина. – М.: Просвещение, 1995. – 224 с.
6. Перельман Я.И. Цікава фізика. / Перельман Я.И. – К.: Держвидав технічної літератури України, 1950. – 335 с.
7. Сальник І.В. Вчимося вчитись / І.В. Сальник, О.М. Царенко. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – 40 с.
8. Царенко О.М. Загальна фізика. Механіка: [навчально-методичний комплекс. 2-е вид., випр. і доп.]/ О.М. Царенко, О.В. Слободяник. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008 – 72 с.
9. Царенко О. Організація самостійної роботи студентів при кредитно-модульній системі навчання. / Олег Царенко // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка – 2007. – в.72, ч.1. – С. 131–135.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Царенко Олег Миколайович** – кандидат технічних наук, професор кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Вікторія ЛЮБАШИНА (Євпаторія, Україна)

## ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*Стаття присвячена аналізу засобам розвитку діалогічного мовлення старших дошкільників в умовах дошкільного закладу. Досліджено особливості ігрової діяльності як засіб розвитку діалогічного мовлення старших дошкільників в умовах дошкільного закладу.*

*Ключові слова: ігрова діяльність, діалогічне мовлення, старші дошкільнята, дошкільний заклад.*

*The article analyzes the means of dialogue speech of senior preschool children in the kinder garden. The features of the game as a tool for dialogue speech of senior preschool children in the kinder garden are cleared.*

*Keywords: game activity, dialogic speech, older preschoolers, kinder garden.*

**Постанова проблеми.** У старшому дошкільному віці гра залишається провідним видом діяльності, проте вона набуває більш творчого характеру. Водночас ускладнюються сюжети ігор; розвиваються режисерські ігри, ігри-фантазії, ігри з правилами.

На думку педагогів та психологів (О. Запорожець, В. Логінова, П. Саморукова, А. Усова, П. Якобсон) дитяча особистість розвивається в ігровій діяльності, що є найдоступнішою для дитини, оскільки більш за все відповідає її психічним і фізичним особливостям. В ігрових діях розвиваються мовлення дошкільника, його почуття, сприймання, збагачується емоційна сфера, саме через гру дитина опановує всю систему людських відносин.

Водночас гра має величезний потенціал щодо спілкування, розвитку діалогічного мовлення. У процесі гри діти перебувають, по-перше, в ігрових стосунках, по-друге - у реальних, які передбачають діалогічне спілкування.

**Аналіз останніх публікацій з проблеми.** Дитяча гра – це діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності, в якій дитина відображає враження від їх пізнання (Н. Бойченко, В. Воронова, Г. Григоренко, А. Матусик, О. Щербакова). У грі формуються всі сторони особистості дитини, відбуваються значні зміни в її психіці, що готують перехід до нової, більш високої стадії розвитку (С. Рубінштейн).

Завдання педагога полягає в тому, щоб допомогти дітям встановити ігрову взаємодію, наповнити її цікавим для дітей змістом, спонукати до обміну репліками, тобто діалогу.

**Мета статті** – розкрити особливості ігрової діяльності та її вплив на розвиток діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна педагогіка найчастіше послуговується такою класифікацією ігор як-от: творчі ігри (режисерські, сюжетно-рольові (сімейні, побутові, суспільні), будівельні, ігри на теми літературних творів (драматизації, інсценування); ігри з правилами (рухливі (великої, середньої, малої рухливості; сюжетні, ігри з предметами; з переважанням основного руху (бігу, стрибків тощо; ігри-естафети) та дидактичні ігри (словесні, з іграшками, настільно-друковані); народні ігри (забави, рухливі, дидактичні, обрядові).

За визначенням В.Воронової, творчі ігри – це ігри, які придумують самі діти, відображаючи в них враження від пізнання навколишнього світу. Головною ознакою творчої гри є уявлювана ситуація, яку дитина створює замість реальної, діє в ній, виконуючи роль відповідно до тих значень, які вона надає предметам, що її оточують. Педагогічна цінність творчої гри полягає і в тому, що в її процесі, крім взаємин, обумовлених змістом, ролями, правилами, між дітьми виникають реальні стосунки. Адже їм доводиться домовлятися про гру, розподіляти ролі, контролювати виконання правил тощо. У грі дошкільники легше налагоджують контакт між собою, підпорядковують свої дії, поступаються один одному, оскільки це належить до змісту прийнятих ними ролей [4]. Це найбільш значущий аспект для нашого дослідження.

Науковці (А. Бондаренко, Є. Гаспарова, А. Матусик) визначають режисерські ігри як ігри дитини з іграшками та їх замісниками за створеним нею сюжетом. У цих іграх дитина переходить від ігрових дій з іграшкою до гри за власним задумом, самостійно визначаючи сюжет, ігрові засоби. У них також наявна уявлювана ситуація, ролі, іграшки або предмети-замісники. Проте для переходу до сюжетно-рольової гри у дошкільника ще недостатньо досвіду спілкування. Сюжетні події в індивідуальних режисерських іграх є результатом асоціативного сприймання дитиною навколишнього світу. Режисерські ігри розвиваються з предметно – відображувальних ігрових дій дитини в процесі спілкування з дорослими, засвоєння запропонованих ними простих

сюжетних зразків. У них дошкільник виявляє свою здатність відображати в грі не лише дії з предметами, а й відносини між двома або більшою кількістю персонажів.

Сюжетно-рольову гру науковці розглядають як образну гру за певним задумом дітей, що розкривається через відповідні події (сюжет, фабула) і розігрування ролей (С. Козлова, В. Котирло, Т. Кулікова). Такі ігри пов'язані зі сферою людської діяльності й людських стосунків, оскільки своїм змістом вони відтворюють саме цей аспект дійсності. Вдаючись до них, діти намагаються по-своєму відтворити дії, стосунки дорослих, створюючи спеціальні ігрові ситуації. В іграх дітей дошкільного віку вони надзвичайно різноманітні й відображають конкретні (соціально-історичні, географічні, побутові тощо) умови їхнього життя. Творча рольова гра сприяє становленню і розвитку регулюючої та плануючої функцій мовлення. В ході рольової гри виникає потреба в контекстному мовленні, тут же вдосконалюється діалогічне мовлення. Нові потреби спілкування з неминучістю ведуть до інтенсивного оволодіння мовою (Р. Жуковська, Д. Менджеріцька, Є. Тихеева, Є. Фльоріна, Д. Ельконін).

Дослідники визначають театралізовані ігри як розігрування в особах літературного твору, відтворення за допомогою виражальних засобів (інтонації, міміки, жестів, пози, ходи) конкретних образів (Л. Артемова, С. Новосолова). Театралізовані ігри охоплюють: дії дітей з ляльковими персонажами або дії за ролями; літературну діяльність (вибір теми, складання, інсценування власних творів тощо); образотворчу діяльність (малювання декорацій, виготовлення атрибутів); музичну діяльність (інсценування музичних творів тощо). До театралізованих ігор належать ігри-драматизації та ігри за сюжетами літературних творів. Розглянемо більш детально ці види ігор.

На думку С. Новосолової, гра-драматизація полягає в зображенні, розігруванні в особах літературних творів зі збереженням послідовності епізодів. Сюжет гри, послідовність подій, ролі, вчинки, мова героїв визначаються текстом літературного твору. Гра-драматизація відбувається заздалегідь заданим сюжетом і передбачає ролі, регламентовані межами авторського тексту. Дітям необхідно дослівно запам'ятати текст, усвідомити перебіг подій, образи героїв казки чи оповідання і показати їх саме такими, якими вони є у творі. Літературний твір своїм змістом визначає, які дії необхідно виконувати, однак він не містить вказівок щодо способів їх утілення – рухів, міміки, інтонації. Така гра є значно складнішою для дітей, порівняно з тією, в якій наслідується побачене в житті. Вона допомагає усвідомити ідею твору, його художню цінність, учить дітей виражати свої почуття, сприяє розвитку пам'яті, мовлення, вияву самостійності, творчості в доборі зображувальних і виразних засобів для створення образів [7].

У старшій групі гра-драматизація має забезпечити оволодіння дітьми прийомами інакомовності, фантастичного перетворення, перебільшення; вироблення вміння емоційно та інтонаційно виразного характеризування персонажів, виявлення власного ставлення до них та їхніх учинків; опанування виражальними засобами, необхідними для виконання різних ролей, відображення рольових дій, взаємин; умінь розігрувати відомі і нові сюжети за змістом та мотивами літературних творів, казок та інших жанрів усної народної творчості; вміння використовувати і виготовляти атрибути, що характеризують типові риси образу, ознаки місця подій.

Науковці (Л. Артемова, Н. Водолага) виділяють три етапи гри-драматизації: 1) підготовка до гри-драматизації, яка охоплює заходи, спрямовані на засвоєння літературного тексту: читання або розповідання тексту вихователем; прослуховування тексту в звукозаписі; бесіда з дітьми про особливості характерів, голосів персонажів; переказування змісту тексту, під час якого діти закріплюють у своїй пам'яті послідовність подій, що відбуваються, прямої мови персонажів; переказування за виконаними дітьми ілюстраціями, сюжетними малюнками тощо; 2) збагачення знань дітей про персонажів та події, про які йдеться у грі; вправлення у виразному читанні тексту; підготовка атрибутів і декорацій; 3) власне гра-драматизація, в якій розвиваються творчі здібності дітей [1; 3].

Л. Фурміна зауважує, що організовуючи гру-драматизацію, вихователь спочатку сам визначає, хто виконуватиме ту чи іншу роль, зважаючи на те, хто з дітей як сприйняв казку. Поступово діти старшого дошкільного віку самі привчаються правильно розподіляти між собою ролі. Гру-драматизацію треба починати з простих казок. Розгортаючи гру-драматизацію, вихователь запитаннями, репліками, жестами спрямовує дію. Іноді педагог бере на себе обов'язки ведучого: розповідає від автора текст казки, який підводить дітей до певної дії. Діти старшого дошкільного віку грають у складніші ігри-драматизації. Вони разом з вихователем готують костюми, обговорюють, кому з дітей яка роль більше підходить [10].

Крім драматизації в дитячому садку проводять інсценування художніх творів. Інсценізація – це переробка будь-якого твору (у тому числі й казки) для сцени або кіно. Як зазначає Н. Водолага, інсценування відрізняється від драматизації послідовним відтворенням літературного сюжету, спеціальним заучуванням слів. В інсценівці є ведучий, що говорить слова від автора [3].

Розвитку діалогічних умінь старших дошкільників сприяють також і дидактичні ігри. Науковці пропонують розрізняти дидактичні ігри за навчальним змістом, ігровими діями і правилами, організацією та стосунками дітей, роллю вихователя тощо (А. Бондаренко, О. Сорокіна). Вони виділяють: ігри-подорожі, що відображають реальні факти і події через незвичайне: просте – через загадкове, складне – через переборне, необхідне – через цікаве; покликані посилити враження, надати пізнавального змісту, казкової незвичайності, звернути увагу дітей на те, що існує поряд, але вони цього не помічають (подорож у намічене місце, подолання простору і часу, подорож думки, уяви тощо); ігри-доручення, в яких ігрове завдання та ігрові дії ґрунтуються на пропозиції будь-що зробити; ігри-припущення, ігрове завдання яких виражене в назвах («Що було б...?», «Що б я зробив, якби...?» та ін.); спонукають дітей до осмислення наступної дії, що потребує вміння зіставляти знання з обставинами або запропонованими умовами, встановлювати причинні зв'язки, активної роботи уяви; ігри-загадки, які розвивають здатність до аналізу, узагальнення, формують вміння розмірковувати, робити висновки; ігри-бесіди, цінність яких полягає в активізації емоційно-розумових процесів (єдності слова, дії, думки, уяви дітей), у вихованні вміння слухати і чути запитання вихователя, питання і відповіді дітей, вміння зосереджувати увагу на змісті розмови, висловлювати судження [2]. Відповідно до характеру ігрових дій дидактичні ігри поділяють на ігри-доручення, що ґрунтуються на інтересі дітей до дій з іграшками і предметами: добирати, складати, роз'єднувати, з'єднувати, нанизувати тощо; ігри з відшукуванням предметів, особливістю яких є несподівана поява і зникнення предметів; ігри з відгадуванням загадок, що вибудовуються на з'ясуванні невідомого («Впізнай», «Відгадай», «Що змінилося?»); сюжетно-рольові дидактичні ігри, ігрові дії яких полягають у відображенні різних життєвих ситуацій, виконанні ролей (покупця, продавця, вовка, гусей та ін.); ігри у фанти або в заборонений «штрафний» предмет (картинку), що пов'язані з цікавими для дітей ігровими моментами (скинути картку, утриматися, не сказати забороненого слова тощо) (В. Аванесова). Близькими до нашого дослідження є сюжетно-рольові дидактичні ігри.

Н. Луцан виділяє окрему групу ігор - ігри мовленнєвої спрямованості, до яких можна віднести народні ігри, народні словесні ігри, режисерські, театралізовані ігри, музичні ігри, ігри-розваги, ігри-забави [9]. Учені поділяють народні ігри на шість груп, усі з яких супроводжуються образною народною мовою (А. Богуш, Н. Луцан). Нас цікавили дві перші групи ігор: сюжетні народні ігри з елементами драматизації; народні рухливі ігри. Дотичними до проблеми нашого дослідження є ігри зі словесним текстом („Квочка”, „Бочечка”), які розкривають дітям красу, образність і багатство рідної мови, сприяють формуванню виразності та зв'язності мовлення; ігри – смішинки („Сміх”, „Зайчику, зайчику, де ти був?”, „Іди додому на зелену соломку”), що сприяють створенню позитивного, емоційного настрою в дітей, розвитку мовленнєвої активності, образного мовлення, вправляють у вмінні вести діалог, добирати необхідні слова для гри.

Ми визначаємо ігри за сюжетами художніх творів як ігри, в яких діти втілюють сюжет художнього твору, передають діалоги персонажів твору близько до тексту або інтерпретуючи їх.

Ігри на теми художніх творів менше прив'язані до сюжету і композиції конкретного твору, ніж ігри-драматизації. Вони можуть поєднувати події з різних літературних джерел, довільно інтерпретувати їх зміст, передбачати нових героїв. Водночас дошкільники легко втілюють у грі сюжет художнього твору. Джерелом інформації для ігор старших дошкільників є спостереження та розповіді дорослих, сюжети казок, оповідань.

Казки і розповіді по-різному втілюються в іграх дітей. Деякі з дошкільнят розігрують окремі епізоди казки, інші діють, як улюблений казковий герой або намагаються відтворити всю казку, збагачуючи її зміст фактами з реального життя, виявляючи творчість. У дитячих іграх герої художніх творів можуть діяти дуже несподівано. Закінчуватися гра може так, як цього хоче дитина, а не так, як про це йдеться у творі.

Зауважимо, що діти дошкільного віку відносно легко втілюють у грі сюжет літературного твору. Окремі герої настільки припадають їм до душі, що дошкільники називають себе їхніми іменами, орієнтуються на їхню поведінку. Зупинимося на визначенні впливу гри взагалі та ігор за сюжетами художніх творів зокрема на розвиток мовлення дошкільників. Будь-які ігрові дії дітей



супроводжуються мовленням: з мовлення вихователя дошкільники черпають зразки правильного мовлення, мовленнєві еталони, вислови; мовлення необхідне дитині, щоб запросити однолітків до спільної гри, пояснити її суть, разом дібрати атрибути, розпочати та завершити гру.

У реалізації своїх ігрових задумів дошкільники використовують слово, власні дії, предмети-замісники. Розвиток дитячої уяви безпосередньо пов'язаний з мовленням. У грі діти активізують, розвивають свої мовленнєві можливості, а завдяки різноманітним виражальним мовним засобам їхня гра стає змістовнішою, яскравішою. Якщо спочатку дошкільники послуговуються словом на позначення дій (з метою їх осмислення), то пізніше словом замінюють дію, виражаючи свої думки і почуття. Особливо велика роль належить слову в режисерських іграх, оскільки дитина в них організовує гру як режисер, регулюючи стосунки дійових осіб. Носіями ролей у таких іграх є іграшки (ляльки, тварини), інші предмети, від імені яких дитина діє, говорить. Це вимагає від неї вміння регулювати свою поведінку, обмірковувати дії і слова, стримувати свої рухи.

Перевтілення і створення образу можливі за наявності в дитини певних знань про зображені в літературному творі об'єкти та явища навколишнього світу, навичок виразного читання й усної розповіді, досвіду рухової діяльності. Гра-драматизація потребує від дітей творчих здібностей, таких як: поетичний слух – особливо чутливе сприйняття змісту і форми літературного тексту в єдності, а також виразне мовлення дитини; здатність швидко сприймати й усвідомлювати зміст літературного твору; вміння зберігати жвавість вражень, вираження ставлення до образу героя і почуття, що виникли на цій основі, користуючись при цьому мовою, рухами, мімікою.

Сучасні українські науковці (Л. Артемова, Г. Григоренко, К. Щербакова та ін.) досліджують формування суспільної спрямованості дитини дошкільного віку у грі, розвиток моральних стосунків в іграх тощо. У зв'язку з питанням про спільну гру дошкільників значний інтерес являють роботи К. Гарві, в яких показано ускладнення структури та змісту ігрової взаємодії протягом дошкільного віку: від обміну однаковими діями, що багаторазово повторюються, до дій, що продовжують дії партнера та розгортають спільну гру. В ігровій взаємодії дітей К. Гарві виділяє два рівні ігрових дій (тобто дій, включених до рольової поведінки) і „метакомунікацій”, розмови дітей з приводу гри, що пояснює ігрові дії. Кооперація та взаєморозуміння в грі досягаються за рахунок узгодженості обох рівнів комунікації. З віком мета комунікації має все більшу питому вагу в структурі спілкування дітей і в старшому дошкільному віці може переважати над ігровими діями.

Протягом третього-четвертого років життя однолітки є для дитини учасниками спільної практичної діяльності. Водночас індивідуальні характерологічні риси залишаються поза увагою дитини. В чотири – п'ять років однолітки – рівна істота, з якою „можна себе порівнювати”. Лише до п'яти – семи років однолітки набувають індивідуальності в очах дитини, стають значущими для спілкування. З шести років головним завданням і проблемою для дитини є встановлення емоційних контактів з однолітками. Для дитячого типу спілкування властива перш за все потреба у спільній діяльності з однолітками. Старші дошкільники можуть брати участь у справах, ініційованих іншими дітьми, реалізувати чужі ідеї, починають співчувати та допомагати один одному, можуть виражати почуття словами.

Важливість однолітків у психічному розвитку дитини визнається більшістю психологів (Л. Виготський, О. Запорожець, Д. Ельконін, Ж. Піаже). Значущість однолітка в житті дитини вийшла далеко за межі подолання егоцентризму та розповсюдилася на різні галузі розвитку дошкільника. В спілкуванні з іншими дитина вчиться лагодити з людьми та відстоювати свої права. Дж. Мід стверджував, що соціальні навички розвиваються через здатність брати ролі, яку дитина набуває в рольовій грі.

Заслуговує на увагу питання дитячої популярності, яке розв'язувалося переважно у зв'язку з ігровими здібностями дітей. Характер соціальної активності та ініціативності дошкільників у сюжетно-рольових іграх обговорювався в роботах Т. Репіної, В. Мухіної. Дослідження цих авторів засвідчують, що становище дітей у рольовій грі не однакоє – одні виступають у ролі ведучих, інші – в ролі гравців. Переваги дітей та їх популярність у групі багато в чому залежать від їх здатності придумувати та організовувати спільну гру. В дослідженні Т. Репіної становище дитини в групі також вивчалось у зв'язку з її успішністю в конструктивній діяльності.

Інший напрям робіт базується на положенні М. Лісіної про те, що в основі формування міжособистісних відносин лежить задоволення комунікативних потреб. Якщо зміст спілкування не відповідає рівню комунікативних потреб суб'єкта, то привабливість партнера зменшується, і навпаки, адекватне задоволення основних комунікативних потреб призводить до переваги

конкретної людини, що задовольняє ці потреби [8].

З-поміж характерних труднощів у спілкуванні науковці виділяють такі: дитина прагне до однолітка, але її не приймають до гри; дитина прагне до однолітків, вони грають з нею, але їх спілкування носить формальний характер; дитина йде від однолітків, але вони налаштовані до неї дружнелюбно; дитина йде від однолітків, і вони уникають контакту з нею. Ці труднощі можна пояснити порушенням однієї з умов „повноцінного спілкування”: наявність взаємних симпатій; інтересу до діяльності однолітка, прагнення грати разом; наявність співчуття; здатності „приспосовуватися” одного до одного; необхідного рівня ігрових та діалогічних умінь (М. Лісіна, Т. Репіна).

**Висновки.** В процесі ігрової діяльності діти не лише позначають і супроводжують свої дії словом, осмислюючи їх, а й висловлюють власні думки та почуття. Вони отримують нагоду творити слово, фразу, текст (будують висловлювання, репліку в діалозі, самостійне судження; перефразовують і створюють власні варіанти віршованих супроводів гри, приказок для оцінювання участі гравців, розподіляють ролі, вступають у контакт з іншими учасниками гри, ведуть з ними ігровий діалог тощо).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Артемова Л.В. Театр і гра. / Л.В.Артемова. – К.:Томіріс, 2002. – 340 с.
2. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. / А.К.Бондаренко. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
3. Водолага Н.В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності. – дис. канд. пед. наук : 13.00.02. «Теорія і методика обучения» – Одеса, 2001. – 218 с.
4. Воронова В.Я. Творческие игры старших дошкольников: Пособие для воспитателей детского сада. / В.Я.Воронова. – М.: Просвещение, 1981. – 80 с.
5. Ворошнина Л.В. Пути совершенствования процесса обучения старших дошкольников творческому рассказыванию: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика» // НИИ дошк. воспитания АПН СССР. – М.: 1978. – 28 с.
6. Гаспарова Е.М. Режиссерские игры / Е.М.Гаспарова // Игра дошкольника. – М.: Просвещение, 1989. – С.30-48.
7. Игра дошкольника : под ред. С.Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 1989. – С.3-79.
8. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. / М.И.Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 180 с.
9. Луцан Н.І. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор: дис... канд. пед. наук : 13.00.02 „Теорія та методика навчання”/ Південноукраїнський педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 1995. – 186 с.
10. Фурмина Л.С. Творческое проявление у детей 5-7 лет в театрально-игровой деятельности / Л.С.Фурмина // Художественное творчество в детском саду. – М.: Просвещение, 1974. – С.37-39.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Любашина Вікторія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора з навчально-виховної роботи Євпаторійський інститут соціальних наук РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м.Ялта).

**Оксана ВОЙТОВИЧ (Рівне, Україна)**

## ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ ОРГАНІЧНОЇ ХІМІЇ СТУДЕНТАМ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

*У статті висвітлюються засоби організації самостійної роботи студентів спеціальності «Біологія» при викладанні органічної хімії. Описано види, групи, форми самостійної роботи та організацію контролю за результатами самостійної роботи студентів-біологів на лекціях, з навчально-методичним посібником та при виконанні індивідуальних навчально-дослідних завдань*

*Ключові слова: самостійна робота, види, групи, форми самостійної роботи, контроль результатів самостійної роботи.*

*The article covers the means of independent work of students majoring in "Biology" in teaching organic chemistry. The paper describes kinds, groups and forms of independent work and organization of control over the results of independent work of students-biologists on lectures while working with manuals and the performing individual research tasks.*

*Keywords: independent work, types, groups, forms of independent work, monitoring the results of independent work.*

**Постановка проблеми.** Основними завданнями ВНЗ є підготувати високоосвічену і творчу особистість, яка вмітиме самостійно здобувати та уміло застосовувати отримані знання для

розв'язання різноманітних навчальних проблем. Саме тому самостійна робота студента має бути невід'ємною частиною навчальної роботи, яка є за своєю спрямованістю конкретною і супроводжується ефективним контролем і оцінкою її результатів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури показує значний інтерес дослідників до різних аспектів проблеми організації самостійної роботи. Зокрема, загальний аналіз сутності та структури поняття „самостійна робота” здійснили В. Балюк, Д. Богоявленська, В. Буряк, С. Гончаренко, Б. Єсіпов, І. Наумченко, П. Підкасистий та інші; методологічні та методичні основи розвитку самостійності суб'єкта навчання в навчальному процесі розглянуто в працях Ю. Бабанського, П. Підкасистого, М. Скаткіна, Т. Шамова, Г. Щукіна, В. Якуніна та інших. Підвищений інтерес до цієї проблеми пов'язаний з новими підходами щодо організації навчання у ВНЗ в контексті Болонського процесу.

**Метою написання статті** є розкриття підходу до змісту і організації самостійної роботи студентів на прикладі дисципліни "Органічна хімія" в умовах кредитно-модульної системи в педагогічному вузі.

**Виклад основного матеріалу.** Звичайно, що методика організації самостійної роботи студентів залежить від структури, характеру і особливостей дисципліни, об'єму годин на її вивчення, виду завдань для самостійної роботи студентів, індивідуальних якостей студентів і умов навчальної діяльності.

Навчальна дисципліна "Органічна хімія" є нормативною дисципліною для студентів-біологів, що включається в навчальні плани як дисципліна обов'язкового вибору.

Відповідно до Типової навчальної програми нормативної дисципліни "Органічна хімія" для вищих навчальних закладів спеціальності «Біологія» за освітньо-кваліфікаційним рівнем "бакалавр" рекомендований наступний розподіл навчального часу: всього 216 академічних годин (6 кредитів ECTS) з них – 40 годин відводиться на лекції, 50 годин на практичні (лабораторні) заняття і 126 годин – на самостійну роботу. Кожний вид роботи (аудиторна, самостійна робота, модульна контрольна, ІНДЗ) оцінюються відповідною кількістю балів, а в кінці підводиться підсумок з усіх видів роботи і виставляється підсумкова оцінка (екзамен).

Залежно від місця виконання виділяють два види самостійної роботи студентів [4]:

– аудиторна самостійна робота (здійснюється під безпосереднім керівництвом викладача на лекціях, семінарських і практичних заняттях);

– позааудиторна самостійна робота студентів (підготовка до занять, написання рефератів, виконання курсових і дипломних робіт, розробка проектів, науково-дослідна робота тощо).

За обов'язковістю виконання студентом завдань виділяємо дві групи самостійної роботи:

– обов'язкова – передбачена навчальними дисциплінами і робочими програмами (це виконання традиційних домашніх завдань, написання і захист курсових, дипломних і магістерських робіт, а також ті види завдань, які студенти самостійно виконують під час навчальної, виробничої і переддипломної практик);

– добровільна – наукова й дослідницька робота студентів у вищому навчальному закладі, що передбачає самостійне проведення досліджень, збирання й аналіз наукової інформації; до цієї ж категорії належать аудиторні заняття, участь у роботі наукового студентського товариства (гуртки, конференції, підготовка доповідей, тез, статей); робота в позааудиторний час (участь у внутрікафедральних, міжкафедральних, міжфакультетських, міжвузівських і всеукраїнських олімпіадах, вікторинах, конкурсах тощо).

У науково-педагогічній літературі існує і така класифікація видів самостійних робіт [2, 4, 5]:

– набуття нових знань і оволодіння уміннями самостійно застосовувати знання у процесі роботи з навчальною літературою, організації спостережень, експериментів, виконання аналізу формул і графіків, роботи з роздатковим матеріалом;

– закріплення й уточнення знань під час роботи з підручником, при розв'язуванні задач, перегляді навчальних фільмів;

– формування уміння застосовувати знання на практиці у процесі розв'язування задач, креслення схем тощо;

– формування умінь і навичок практичного характеру у процесі розв'язування задач, виконання лабораторних робіт практичного характеру;

– формування творчих умінь і навичок при проведенні експериментів з елементами дослідження, виконанні завдань із технічного моделювання і конструювання, розв’язуванні задач, що вимагають комплексного застосування знань.

У своїх дослідженнях науковці [6] також розглядають:

– репродуктивні самостійні роботи студентів (опрацювання лекційного матеріалу, вивчення нового матеріалу за вказаним джерелом інформації, використання теоретичного матеріалу для розв’язання задач за алгоритмом тощо);

– частково-творчі самостійні роботи (вивчення або використання матеріалу за поданими питаннями, підготовка до практичної або лабораторної роботи, розв’язання задач тощо);

– творчі самостійні роботи (ознайомлення з додатковою інформацією з теми лекції, підготовка доповіді, наукових повідомлень, рефератів, переклад спеціальної літератури, розв’язання задач нестандартними методами, виконання курсових, дипломних і магістерських робіт тощо).

Який би вид самостійної роботи не впроваджувався викладачем, самостійна діяльність студентів завжди закінчується певними результатами. Це виконання завдань, розв’язування задач, заповнення таблиць, переклад текстів, побудова схем, графіків, відповіді на запитання тощо.

Провівши аналіз та систематизацію різних видів і форм самостійної роботи, ми плануємо таку самостійну роботу студентів-біологів:

- виконання обов’язкових самостійних завдань;
- підготовка до практичних занять (опрацювання теоретичних засад лекційного матеріалу; вивчення обов’язкової й додаткової літератури; вивчення окремих питань, що передбачені для самостійного опрацювання, аналіз ходу лабораторної роботи);
- виконання домашніх завдань (тестові завдання, розв’язування задач і вправ для самоконтролю);
- підготовка до контрольних робіт й інших форм поточного контролю знань;
- виконання додаткових самостійних завдань:
- написання реферату за заданою проблематикою;
- складання структуро – логічних схем
- пошук і огляд літератури й електронних джерел інформації з проблем курсу;
- підготовка проектів аналіз по заданій темі;
- підготовка матеріалів до участі у наукових студентських конференціях і семінарах.

Підбір завдань здійснюється таким чином, щоб вони відповідали наступним вимогам:

- завдання мають бути різних рівнів складності залежно від можливостей, здібностей і рівня підготовленості студентів;
- будь-яке завдання має підлягати контролю;
- завдання, які виконуються студентами позааудиторно, мають доводитися студентам в інформаційно-методичних матеріалах;
- зміст завдань із фахових дисциплін має бути зорієнтованим на майбутню професію, інтегрованим з іншими профільними дисциплінами;
- завдання спрямовуються на перевірку раніше засвоєних знань та вмій використовувати ці знання.

Звичайно, викладач повинен постійно контролювати самостійну роботу студентів і перевіряти їх знання. Для здійснення систематичного поточного контролю і стимулювання регулярної роботи студентів варто оцінювати всі форми самостійної роботи студентів на заняттях та при підготовці до них у балах.

Самостійна робота студентів без відповідної звітності та при відсутності контролю за її виконанням втрачає значення. Контроль за самостійною роботою з боку викладачів має поєднуватися із самоконтролем студентів. Використання алгоритмів самоконтролю студентів як на заняттях, так і в умовах виконання домашніх завдань із метою самоперевірки сприяє усвідомленню мети та завдань, а також результатам навчально-пізнавальної діяльності, поєднанню нових знань із раніше засвоєними знаннями і вміннями, формуванню загальних та спеціальних умінь і навичок (працювати з навчальними засобами, будувати відповідь за зразком), критичності (самокритичності) мислення, усвідомленню власних помилок та їх аналізу, адекватній самооцінці студентів та її тривалості.

Організація самостійної роботи студентів і її перевірка є досить складним процесом, тому доцільно сформулювати низку вимог щодо організації самостійної роботи [6]:

- організація самостійної роботи у всіх ланках навчального процесу, в тому числі й на етапі засвоєння нового матеріалу;
- вмотивованість навчального завдання (для чого, чому сприяє);
- чітка постановка пізнавальних задач;
- алгоритм, метод виконання роботи, усвідомлення студентом способів її виконання;
- комплексний підхід до організації самостійної роботи студентів за всіма формами аудиторної роботи;
- поєднання всіх рівнів (типів) самостійної роботи;
- забезпечення накопичення студентами фонду загальних прийомів, умінь, способів розумової праці, за допомогою яких засвоюються знання;
- формування активної позиції студентів, студенти – безпосередні учасники процесу пізнання;
- спрямованість завдань для самостійної роботи не стільки на засвоєння окремих фактів, скільки на розв'язання проблем;
- навчання студентів бачити і формулювати проблеми, самостійно їх вирішувати, вибірково використовуючи для цього наявні знання, уміння і навички, перевіряти здобуті результати;
- активізація розумової діяльності студентів за допомогою надання їм роботи, що вимагає посиленого розумового напруження;
- диференціація та індивідуалізація самостійної роботи;
- визначення видів консультаційної допомоги (консультації – настановчі, тематичні, проблемні);
- визначення критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів;
- забезпечення контролю за якістю виконання (вимоги, консультації);
- урізноманітнення видів і форм контролю (колоквіум, контрольні роботи, тести тощо);
- створення необхідного методичного матеріалу для організації самостійної роботи студентів;
- грамотне управління самостійною роботою студентів і надання їм своєчасної допомоги для усунення недоліків.

Лише така праця привчає студентів до постійної і активної розумової діяльності як в аудиторії, так і поза нею.

Доречно, щоб самостійна робота студентів була систематичною і пронизувала усі види навчальних занять. Без сумніву, традиційною формою викладення навчального матеріалу з дисципліни "Органічна хімія" є лекції. Але навіть найкраща лекція може вирішити тільки одне дидактичне завдання – забезпечити первісне знайомство, організувати початкове сприйняття матеріалу й сформувані основи для подальшого самостійного вивчення й оволодіння знаннями. В умовах масового навчання лекція як форма навчального процесу, що вважається донині провідною у практиці вищої школи, має ряд недоліків, зокрема:

- неможливість адаптувати викладання матеріалу до характеру й особливостей сприйняття кожним студентом та усвідомлення ним навчального матеріалу, а також його індивідуальне засвоєння;
- "ущільнення" інформації;
- намагання лектора викласти якомога більше теоретичного матеріалу за обмежений час;
- намагання студентів якомога більше записати те, що говорить викладач, часто не встигаючи вникнути в суть матеріалу;
- брак спілкування викладача зі студентами, відсутність організації наступного опрацювання студентами лекційного матеріалу в позааудиторний час, недостатність навчання користуванню літературою тощо [1].

В силу зазначених вище причин, можна констатувати, що повне оволодіння навчальним матеріалом на лекційних заняттях не відбувається. Ця форма проведення процесу навчання лише інформує, мотивує, орієнтує й знайомить студентів зі змістом, послідовністю й напрямком тих елементів діяльності, які повинні бути виконані в даному навчальному процесі. Для того, щоб знизити вплив вищезазначених недоліків при вивченні студентами дисципліни "Органічна хімія" і покращити якість засвоєння знань, варто, крім традиційної лекції, проводити аудиторну самостійну роботу зі студентами.

Ефективною формою самостійної роботи є робота студентів з навчально-методичним посібником з даної дисципліни, у якому структуруються і в систематичному вигляді

пропонуються ті знання і методики, якими вони повинні оволодіти в рамках вивчення даної дисципліни.

Робота з посібниками є наочною, практичною, цікавою та сприяє успішному засвоєнню знань. При такій роботі кожен студент залучається в активну, цілеспрямовану, усвідомлену самостійну роботу з оволодіння знаннями. Прочитавши і занотувавши теоретичний матеріал при підготовці до практичного заняття, студент у кінці виконує вправи і задачі для самоконтролю, які змушують не просто переписати матеріал, а думати, відшукувати, аналізувати і правильно розв'язувати те чи інше завдання.

Створення електронних навчально-методичних посібників є досить дієвим засобом забезпечення студентів теоретичним матеріалом. Навчальні посібники можна помістити в комп'ютерну мережу, і студенти можуть вивчати матеріал, самостійно, аналізуючи і узагальнюючи його.

Наступним видом самостійної роботи, що виконується студентами при вивченні дисциплін "Органічна хімія" – індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ). Перелік індивідуальних науково-дослідних завдань налічує близько 50 тем з дисципліни. Кожен студент має змогу вибрати собі із запропонованих ту тему, яка для нього є цікавою. ІНДЗ оформляють у вигляді рефератів та електронних презентацій за відповідними правилами до таких робіт. Робота над ІНДЗ дозволить систематизувати, поглибити, узагальнити, закріпити та практично застосувати знання матеріалу з даної дисципліни [3]. Крім того, важливо щоб ІНДЗ були інтегрованими та професійно спрямованими.

**Висновки.** Вища школа має створити такі умови, які б спонукали студентів, особливо майбутніх учителів, до самостійного пошуку, саморозвитку, самовдосконалення, індивідуальної творчої роботи, адже вони в майбутньому навчатимуть підрастаюче покоління, від якого залежатиме рівень розвитку нашої держави.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Борисенко Н. Самостійна робота як складова професійної підготовки вчителя технології / Н. Борисенко. // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред.: Мартинюк М.Т. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2010. – Ч. 2. – С. 396-399
2. Діордіященко О.В. Самостійна робота студентів у ВНЗ / Діордіященко О.В. // Педагогические науки. Проблемы подготовки специалистов. [Електронний ресурс].- Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/ONG\\_2006/Pedagogica/17894.doc.htm](http://www.rusnauka.com/ONG_2006/Pedagogica/17894.doc.htm)
3. Кравченко Л.В. Самостійна робота студентів під час вивчення дисциплін "безпека життєдіяльності" та "основи охорони праці" як важливий аспект професійної підготовки вчителя технології / Кравченко Л.В. [Електронний ресурс].- Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchdpu/ped/2012\\_96/Kravch.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2012_96/Kravch.pdf)
4. Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Філіпенко Н.І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація: [навч. посібник] / О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін, Н.І. Філіпенко. – К., 1997. – 168 с.
5. Педагогика для и ПодПидкасистого Педагогическое России, 1998. - 640 с.
6. Стратегія посилення самостійної роботи студентів у контексті приєднання України до Болонського процесу: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції, 14-15 грудня 2004р. / Г.В.Стадник та ін. (ред.). – Х.: ХНАМГ, 2004. – 243 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Войтович Оксана Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри екології та збалансованого природокористування Рівненського державного гуманітарного університету.

**Наталія ХМІЛЬ, Ірина МОРКВЯН, Анастасія ВОЛОСОВЦЕВА,  
Сабіна ГАДІМОВА (Харків, Україна)**

## ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ПРОВЕДЕННІ ВИХОВНИХ ЗАХОДІВ З ІНФОРМАТИКИ

*У статті наведена класифікація інтерактивних методів навчання за можливістю застосування їх у початково-виховному процесі з урахуванням вікових особливостей учнів, аналізується доцільність методів при організації та проведенні позакласних виховних заходів з інформатики в молодшій школі, що проілюстровано на прикладах фрагментів виховних заходів з інформатики в 4 класі.*

*Ключові слова: позакласна робота з інформатики, психологічні особливості розвитку дитини, молодші школярі, підлітки, інтерактивні методи навчання, інтерактивна діяльність.*

*The article presents the classification of interactive teaching methods for applying them in the educational process considering the age characteristics of students; the expediency of methods is analyzed for organizing and conducting extracurricular activities in Informatics in primary school, as illustrated with the examples of fragments of activities in Informatics in the 4th form.*

*Key words: extracurricular work in Informatics, psychological features of child development, juniors, teens, interactive teaching methods, interactive activity.*

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство все більше відчуває потребу в творчих особистостях, здатних самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі й нестандартні рішення, які вміють працювати в команді та спільними зусиллями досягати поставленої мети.

Як зазначено в новому Державному стандарті початкової загальної освіти одним із основних компонентів процесу виховання учнів є формування в них здатності продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі й команді, виконувати різні ролі та функції в колективі [2]. Зазначена мета потребує суттєвих змін у методиці виховання молодших школярів.

Поступово традиційні методи трансформуються в інноваційні, спрямовані на розвиток комунікативних умінь та навичок для організації ефективної спільної співпраці. Важливою умовою формування у дитини умінь критично мислити, аналізувати отриману інформацію, вирішувати поставлені перед нею завдання, зважувати і враховувати альтернативні шляхи їх розв'язання, приймати виважені рішення, дискутувати й спілкуватися з іншими людьми є впровадження у виховний процес початкової школи інтерактивних методів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Як свідчить аналіз науково-педагогічної літератури, проблемам застосування інтерактивних методів навчання присвячені численні наукові дослідження, зокрема російські та українські вчені Н. Коломієць, О. Коротаєва, А. Мартинець, Г. Мітіна, О. Пехота, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. Самохіна, М. Скрипник, С. Стилік, Н. Суворова, О. Ярошенко та ін. вивчали теоретичні аспекти, пов'язані з визначенням сутності інтерактивних методів, їх класифікації, ефективності для розв'язання навчальних завдань. Їх використання в початковій школі досліджувались І. Бехом, Л. Виготським, Л. Куликовою, М. Левітовим, А. Матвєєвою, Д. Ольшанським, С. Рубінштейном, О. Скрипченко. Поряд зі значною кількістю наукових праць з питань використання інтерактивних методів у навчально-виховному процесі ми пропонуємо зосередити увагу на доцільності застосування інтерактивних методів навчання з урахуванням вікових особливостей учнів для організації й проведення позакласних заходів з інформатики.

**Мета написання статті** – надати методичні рекомендації щодо застосування існуючих інтерактивних методів навчання з урахуванням вікових особливостей учнів для організації та проведення позакласних виховних заходів з інформатики в молодшій школі.

**Виклад основного матеріалу.** Позакласна робота з інформатики складає невід'ємну частину навчально-виховного процесу для формування зацікавленості учнів у вивченні основних аспектів інформатики, поглиблення та розширення знань та навичок з предмета. Зокрема, під час організації навчально-виховної роботи з молодшими школярами основною її метою є: розвиток пізнавальної діяльності учнів (сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, мови, уяви); виховання колективізму та товариськості (під час спільної роботи зі створення казкових історій, організації командних змагань, дослідженні явищ у процесі розв'язання проблемного завдання тощо); посилення зацікавленості учнів у вивченні інформатики, розвитку інформаційно-комунікаційних здібностей. Педагоги-науковці у своїх працях наголошують, що для більш ефективної організації позакласної роботи з учнями доцільно використовувати інтерактивні методи навчання.

Спираючись на наукові праці І. Кулагіної, О. Пометун, Л. Пироженко, П. Шевчука та ін. [4-6 та ін.] та з урахуванням логіки нашого дослідження сукупність інтерактивних методів навчання розподілимо за можливістю їх застосування в початково-виховному процесі з урахуванням вікових особливостей учнів:

- 6-10 років – «Асоціативний куц», «Читання із зупинками», «Карусель», «Займи позицію», «Мозковий штурм», гра «Так-ні», «Робота в парах», «Робота в малих групах»;
- 11-15 років – «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Мозковий штурм», «Навчаючи – учусь», «Дерево рішень», «Обери позицію», «Зміни позицію», «Дебати»;
- 16-18 років – «Ротаційні трійки», «Два – чотири – всі разом», «Акваріум», метод «ПРЕС», «Обери позицію», «Зміни позицію», «Дебати», «Ток-шоу».

Спираючись на психологічні особливості розвитку дитини, визначимо доцільність застосування розподілених методів у відповідній віковій категорії. Так, аналізуючи особливості діяльності молодших школярів В. Селіванов, С. Рубінштейн, Д. Ельконін у своїх працях

наголошували, що для учнів 6-10 років притаманна недостатня сформованість волі до досягнення поставленої мети, уміння прийняти завдання і діяти, усвідомлюючи його виконання, відсутність цілеспрямованості в поведінці, «стержем якої були б якісь мотиви, що пов'язані з майбутнім особистості. Молодший школяр може діяти за усвідомленням зобов'язань, але основна його воляова активність породжується безпосередніми емоціями та інтересами...» [3]. Тому використання таких методів, як: «Асоціативний куш», «Читання із зупинками», «Карусель», «Займи позицію», «Мозковий штурм», гра «Так-ні», «Робота в парах», «Робота в малих групах» спонукає учнів до розвитку уяви і творчості, відвертого висловлювання думки, знаходження кількох рішень конкретної проблеми, комунікативних умінь і навичок. Наприклад, метод «Карусель» надає дітям можливість спробувати переконати співрозмовника у власній правоті, налагодити контакти з однокласниками, знайти однодумців. Метод «Мозковий штурм» дозволяє проявити уяву та творчість, відбувається формування розуміння понять, що необхідні для вирішення проблеми. Для методу «Асоціативний куш» характерним є розвиток словесно-логічного мислення.

Таким чином, дані методи забезпечують перший етап розвитку понятійного та теоретичного мислення молодших школярів. Під час їх використання діяльність учнів стає більш осмисленою та ефективною.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з питань розвитку підлітків (11-15 років) свідчить, що цей період є одним з найскладніших у житті людини, його називають «критичним», «зламним» або «перехідним» віком. Характерною особливістю даного періоду вважається інтенсивний фізичний і фізіологічний розвиток, що призводить до підвищення активності дитини, емоційної нестабільності, розумової пасивності. Підлітки намагаються проявити себе як доросла особистість, це «проявляється не у вигляді наслідування (як було в дошкільному та молодшому шкільному дитинстві), а в приналежності до світу дорослих – постійному намаганні зайняти місце дорослого в системі реальних стосунків між людьми» [1]. Таким чином, учитель при організації виховного процесу повинен урахувати як особливості психічного розвитку підлітків, так і їх прагнення до самовираження. На наш погляд, цьому сприяють застосування наступних методів: «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Мозковий штурм», «Навчаючи – учусь», «Дерево рішень», «Обери позицію», «Зміни позицію», «Дебати» тощо. Наприклад, «Мікрофон» та «Незакінчене речення», основною умовою яких є швидка відповідь на запитання або особисте висловлення власної думки кожного учня по черзі, що сприяє угамуванню надмірної фізичної активності. Відмінності у розвитку дівчат і хлопців часто призводять до непорозумінь між ними. Використання методів «Мозковий штурм», «Обери позицію», «Зміни позицію» сприяють формуванню навичок співпраці та взаємопорозуміння. Метод «Навчаючи – учусь» дозволяє формувати вміння опрацьовувати інформацію в групах та репрезентувати її іншим.

Період 16-18 років характеризується соціальним та особистісним самовизначенням підлітка, вибором професії та власного майбутнього життєвого шляху. У підлітків з'являється спостереження за своїми діями, поведінкою, переживаннями, думками. Збільшується довільність пам'яті та продуктивність логічного запам'ятовування, удосконалюються засоби запам'ятовування, юнаки намагаються оволодіти своєю пам'яттю, керувати нею, збільшувати її продуктивність, розробляють раціональні прийоми запам'ятовування. Зростає обсяг, ступінь зосередженості та швидкість переключення уваги, але збільшується і її вибірковість, залежність від спрямованості інтересів, зростає роль післядовільної уваги. Така суперечність зумовлює неспроможність концентруватись на чомусь одному, тому майже постійно проявляється неухважність. Відбувається перехід до вищих рівнів абстрактного та узагальнюючого мислення [1].

Використання таких методів, як «Ротаційні трійки», «Два – чотири – всі разом», «Робота в малих групах», «Акваріум», метод «ПРЕС», «Обери позицію», «Зміни позицію», «Дебати», «Ток-шоу» сприяє розвитку комунікативних здібностей, самосвідомості, рефлексії, інтелекту та мислення, уміння ефективно використовувати свої психофізіологічні особливості у праці та соціальній взаємодії.

Наприклад, метод «Два – чотири – всі разом» розвиває в учнів одночасно різні сфери мислення і спілкування. Метод «Обери позицію» допомагає старшокласникам самостійно обґрунтовувати обрану позицію щодо вирішення поставленої перед ними проблеми й під час дискусії вирішувати, яка з них є вірною.



Інтерактивна діяльність учнів під час проведення виховних заходів передбачає організацію та розвиток діалогового спілкування, яке призводить до взаєморозуміння, взаємодії, до сумісного вирішення загальних, але значущих для кожного учасника завдань.

Під час організації та проведення виховних позакласних заходів з інформатики для учнів 1-4 класів ми звернули увагу на те, що у дітей виникають труднощі в розумінні завдання, дій щодо його виконання, відсутності цілеспрямованості в поведінці під час сумісної роботи. Тому, на наш погляд, для ефективнішого їх проведення у молодших класах варто більше приділяти уваги застосуванню інтерактивних методів, що й проілюструємо на прикладах фрагментів виховних заходів з інформатики в 4 класі.

Наприклад, при проведенні виховного заходу на тему «Кодування інформації» ми скористались методом «Мозковий штурм». Навчальна мета полягала в ознайомленні учнів зі способами кодування інформації (текст, зображення), на прикладі дослідження правил дорожнього руху. Розвивальна – передбачала розвиток умінь висловлювати власну думку під час пояснення правильності вибору шляху згідно з запропонованими ситуаціями та формування вмінь дослідницької діяльності. Виховна мета полягала у вихованні культури поведінки на дорозі, уважного ставлення один до одного.

На початку проведення позакласного виховного заходу ми запропонували учням гру з картою вигаданого міста Кодбург. Зміст завдання передбачав знаходження правильних шляхів переходу вулиць згідно зі створеними ситуаціями. Учні, об'єднані в малі групи, спільно шукали оптимальний спосіб вирішення поставленого перед ними завдання. У результаті діти знайомились із різними способами кодування інформації (за допомогою малюнків – дорожніх знаків, світлофорів та тексту). Вони із задоволенням виконували завдання та робили спроби співпрацювати. Як результат – поставлена триєдина мета виховного позакласного заходу з інформатики в 4 класі була досягнута.

При проведенні виховного позакласного заходу з теми «Компоненти комп'ютера» ми використали метод «Асоціативний куц». Навчальна мета полягала в розгляді основних компонентів з яких складається комп'ютер. Розвивальна – передбачала розвиток логічного мислення під час обговорення завдання та формування асоціативних уявлень та пошук взаємозв'язків між ними. Виховна мета полягала у вихованні культури поведінки, інформаційної культури, формуванні навичок самостійного мислення. Діти повинні були навести асоціації до компонентів комп'ютера. Фіксуючи їх відповіді на дошці, ми отримали зображення, на якому посередині було записано слово «клавіатура», а навколо – запропоновані ними слова-асоціації. Продовжуючи роботу, учні шукали взаємозв'язки між записаними поняттями. З'єднуючи їх рисками, ми разом з ними отримали куц із асоціативних понять. Це дозволило учням краще зрозуміти властивості та функції компонентів комп'ютера. Застосування інтерактивного методу «Асоціативний куц» дозволило їм не тільки творчо підійти до виконання завдання, а й обґрунтовано пояснити власні асоціації.

При проведенні позакласного виховного заходу, присвяченого систематизації та узагальненню знань з властивостей і функцій основних складових частин комп'ютера ми скористались методичною грою «Вірю – не вірю». Навчальна мета заходу полягала в поглибленні знань учнів зі складу комп'ютера. Розвивальна мета – у розвитку вмінь відстоювати власну думку, формуванні прагнення до пізнання чогось нового. Виховна мета передбачала виховання культури висловлювання думок, інтересу до вивчення інформатики. Ми запропонували дітям проаналізувати невеличке оповідання та пояснити: Чи могла відбутись така історія насправді? Чи всі її положення вірні? Яким може бути продовження цієї історії? Наведемо фрагмент оповідання: «Батьки купили Петрику комп'ютер. Привезли до дому, розпакували коробки, а як зібрати не знають. Вирішили вони покликати майстра, залишили всі розпаковані частини та пішли на роботу. Прибігла до комп'ютера мишка.

- Тук-тук, хто в ящику мешкає?
- Я, процесор, – пристрій швидкий.
- Я, оперативна пам'ять, – завжди зберігаю всю інформацію.
- Я, миша, – пристрій для введення графічної інформації...

....

Прибіг Петрик підключив усі частини між собою та сів грати. Прийшли батьки з роботи, й очам своїм не повірили...».

Обов'язкова умова гри – це не тільки надання учнями односкладної відповіді «вірю» чи «не вірю» на кожне з положень оповідання, а й пояснення, чому вони так вважають? Таким чином, діти вчать аналізувати текст, пояснювати, як вони його зрозуміли та обґрунтовувати власну позицію.

Отже, наведені вище приклади свідчать, що інтерактивні методи навчання допомагають створювати на виховних позакласних заходах дружню, спокійну, неофіційну атмосферу, яка сприяє продуктивній розумовій роботі та виникненню зацікавленості щодо теми, яка розглядається; формуванню навичок спілкування, обґрунтованого відстоювання власної позиції, уміння виділяти головне й дослухатись один до одного; сприяють підвищенню задоволення учнів від заходу, працездатності, активності, що сприяє помітному засвоєнню матеріалу.

**Висновки.** Таким чином, у ході дослідження нами були визначені основні інтерактивні методи навчання, що доцільно застосовувати при проведенні позакласних виховних заходів з інформатики в молодших класах. Обґрунтовано, що вміло підібрані інтерактивні методи мотивують учнів до навчання, сприяють виникненню в них інтересу до знань, пізнанню чогось нового; дозволяють залучити до роботи весь клас; формують навички колективної співпраці, продуктивної взаємодії, ведення дискусії та обговорення тощо.

Висвітлені у статті питання застосування інтерактивних методів навчання в навчально-виховному процесі потребують подальших наукових розвідок. Предметом яких ми вбачаємо більш детальний аналіз можливостей застосування інтерактивних методів навчання під час проведення виховних позакласних заходів у середній школі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія. [Електронний ресурс] : навч. посіб. / О. Г. Видра. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 112 с. – Режим доступу до книги : [http://pidruchniki.ws/12810419/psihologiya/psihologiya\\_pidlitkovogo\\_viku](http://pidruchniki.ws/12810419/psihologiya/psihologiya_pidlitkovogo_viku).
2. Державний стандарт початкової загальної освіти. Постанова КМУ №462 від 20.04.11 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/17911/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/).
3. Дубініна К. Психологічні особливості розвитку молодшого школяра [Електронний ресурс] / Катерина Дубініна // Вісник Інституту розвитку дитини: [зб. наук. праць]. – Київ, 2009. – № 6. – Режим доступу до статті : [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vird/2009\\_6/27.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2009_6/27.pdf).
4. Інтерактивні методи навчання: Навч. посібник. / За заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. – Щещін : Вид-во WSAP, 2005. – 170 с.
5. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования. – 5-е изд. / И. Ю. Кулагина. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
6. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А. С. К., 2004. – 192 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Хміль Наталія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформатики та ТЗН Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічної академії» Харківської обласної ради.

**Морквян Ірина В'ячеславівна** – учитель 1 категорії, «старший учитель», старший викладач кафедри інформатики та ТЗН Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічної академії» Харківської обласної ради.

**Волосовцева Анастасія Володимирівна** – студентка 2 курсу факультету педагогічної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічної академії» Харківської обласної ради, спеціальність «Інформатика».

**Гадімова Сабіна Яшарівна** – студентка 2 курсу факультету педагогічної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічної академії» Харківської обласної ради, спеціальність «Інформатика».

*Геннадій ШИШКІН (Київ, Україна)*

## РОЛЬ ФІЗИКИ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

*Стаття присвячена проблемам формування творчої особистості майбутнього вчителя технологій при вивченні фізики. Привертається увага до необхідності цілеспрямованого формування у студентів загальних творчих здібностей. Розглядаються основні етапи підготовки студентів до творчої діяльності.*

*Ключові слова: інтеграція, інтуїція, мислення, творча діяльність, технічний об'єкт, технологія, фундаментальність.*

*The article is devoted to the problems of forming a creative personality of future technology teachers during the study of physics. We pay attention to the necessity of the purposeful forming of general creative capabilities among the students. The basic stages of students' preparation for creative activity are examined.*

*Keywords: integration, intuition, thought, creative activity, technical object, technology, solidity.*

**Постановка проблеми.** Глобальні зміни, які відбуваються сьогодні у світі, потребують значної уваги до підвищення якості підготовки національних кадрів з вищою освітою. Однією з актуальних освітянських проблем є мотивація студентів у набутті наукових знань, професійних навичок та розвитку творчих здібностей.

Досягнутий рівень науки, техніки, технологій розширює спектр напрямків професійної діяльності молоді та вимагає більш високого рівня підготовки фахівців. Отже, сучасна освітня система мусить забезпечити випуск таких педагогічних кадрів, які здатні розв'язувати проблеми якісної підготовки школярів до майбутньої активної діяльності у сфері техніки та технологій.

Освітній простір, що динамічно розвивається, вимагає від педагогічних університетів, спираючись на сучасні досягнення педагогічної науки і практики, провадити підготовку майбутніх учителів у відповідності до соціальних вимог суспільства. Нові запити суспільства вимагають і нових підходів до формування особистості майбутнього вчителя.

Інтеграція фізичної і технологічної освіти, у процесі формування творчої особистості майбутніх вчителів технологій, видається нам важливим чинником сучасної системи підготовки педагогічних кадрів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемам підготовки вчителів фізики та технологій присвячені наукові дослідження багатьох вчених і фахівців у галузі професійної освіти. В одних дослідженнях привертається увага до необхідності підготовки вчителів до організації навчального процесу в умовах міжпредметних зв'язків, до реалізації політехнічної спрямованості навчання, до використання існуючих зв'язків науки, освіти і виробництва (А.Т. Глазунов, В.Г. Гайфулін, В.В. Лаптев, Б.М. Мірзахмедов, В.В. Серіков, А.В. Усова, та ін.), інші автори зосереджують увагу на необхідності підвищення якості природничо-наукової підготовки вчителя технології. Фізико-математична підготовка майбутніх фахівців визначає світоглядні аспекти освітньої галузі «Технологія». Важливість формування технологічної культури учнів висвітлили у своїх роботах П.Р. Атутов, А.В. Бердишев, В.А. Кальней, А.П. Надточій, В.Д. Симоненко, А.С. Тихонов, Ю.Л. Хотунцев та інші

В той-таки час комплексні дослідження формування творчої особистості майбутнього вчителя при вивченні дисциплін фізико-математичного та технологічного циклів, у рамках інтеграційного процесу, в повному обсязі практично не проводилися.

**Метою написання статті** є аналіз проблеми та досвіду формування творчої особистості майбутніх учителів під час вивчення фізики в умовах міжпредметної інтеграції.

**Основний матеріал і результати дослідження.** Система освіти покликана забезпечити професійну підготовку всіх членів суспільства. На основі педагогічної інтеграції у свідомості студентів повинні формуватися знання природничо-наукових і спеціальних дисциплін. Формування творчої особистості вчителя спирається на інтегровані знання з кількох дисциплін. Творчість в області техніки вимагає не тільки сформованого технічного мислення і знань сучасної техніки і технологій. Творче розв'язання технічних проблем вимагає глибоких знань природничо-математичних дисциплін, провідне місце серед яких займає фізика. Таким чином, розвиток творчої особистості вчителя в галузі технологій можливе тільки за умов інтеграції фізики та дисциплін технологічного циклу.

Різноманітність напрямків інтеграційних процесів у навколишньому світі, виробництві, техніці, технологіях обумовлена різноманітністю об'єктивно існуючих зв'язків елементів реального світу як цілісності. Студент не може пізнати всього різноманіття цих зв'язків і можливих напрямів їх розвитку. Але він повинен усвідомити наявність інтеграційних процесів як необхідну умову розвитку виробництва, технологій, навколишнього середовища. Формування творчої особистості майбутнього вчителя сповнюється за умов інтеграції психолого-педагогічних, природничо-математичних і технічних дисциплін.

Навчальні дисципліни відбивають відповідні науки, способи і методи пізнання навколишнього світу, перетворчої діяльності людини. Зв'язки між окремими напрямками науки, наукою і технікою, технікою і технологіями повинні знайти своє відбиття в інтеграційних процесах між відповідними навчальними дисциплінами. А найбільш повно – у змісті курсу фізики як фундаментальної бази вивчення дисциплін (фахового спрямування) технологічного циклу.

Майбутній вчитель технологій повинен бути готовий не тільки до ефективної передачі технологічних знань школярам, але і до організації їх, школярів, творчої діяльності. Для цього необхідно, щоб сам майбутній учитель був творчою особистістю. Практика підготовки педагогічних кадрів свідчить про те, що педагогічні навчальні заклади в основному обмежуються формуванням технічних та педагогічних умінь і навичок, які уможливають майбутньому вчителю навчання школярів у рамках виконання навчальних програм. Цілеспрямованого розвитку творчої особистості майбутніх учителів при такій підготовці не відбувається. На нашу думку, ефективним методом формування творчої особистості вчителя в області техніки може служити інтеграція фізики з дисциплінами технологічного циклу. Фізика, будучи теоретичною базою техніки, дозволяє створювати нові об'єкти техніки та є базою організації технічної творчості учнів.

Аналіз проблеми свідчить, що в підготовці майбутніх вчителів технологій існують розбіжності між:

- процесом інтенсивного розвитку науки, техніки, технологій і пов'язаним з ними рівнем відбиття цих процесів у змісті фізичної освіти;
- посиленням ролі фізики в науково-технічних перетвореннях сучасного суспільства та зменшенням обсягу матеріалу і навчального часу, призначеного на вивчення фізики в системі підготовки вчителів технологій (за навчальними планами);
- зростаючим впливом інтеграційних процесів науки, техніки, технологій на перетвірну діяльність людини та недостатнім рівнем інтеграції дисциплін природничо-наукового і професійно-практичного циклів;
- існуючим соціальним замовленням суспільства на підготовку вчителів технологій до інтеграційної педагогічної діяльності в освітньому просторі і змістом їх професійної підготовки в педагогічних університетах.

Дослідження даних суперечностей висуває потребу дати відповіді на запитання, які і складають зміст дослідження:

1. Як вкоренити в предметно організований зміст освіти школи та педагогічного університету інтегративні процеси, що відбуваються у фізиці, техніці, технології?
2. Якими мають бути взаємодії учасників освітнього процесу в сучасному педагогічному університеті в мотиваційному, цільовому, змістовому, процесуальному та результативно-прогностичному аспектах, щоб забезпечити цілісне засвоєння студентами змісту освіти і підготовку до організації навчального процесу в школі в умовах педагогічної інтеграції?
3. Яке місце в освітніх взаємодіях посідає інтеграція фізичної і технологічної освіти майбутніх вчителів технологій і як вона впливає на якість засвоєння ними змісту освіти?
4. Як підготувати майбутніх вчителів технологій та фізики до здійснення інтеграції фізичної і технологічної освіти учнів шкіл?

Отже, ми робимо висновки про те, що змістовий і процесуальний аспекти розробки концепції формування творчої особистості вчителя повинні здійснюватися з урахуванням усіх функцій, параметрів, типів і рівнів педагогічної інтеграції та особливостей її реалізації в педагогічній практиці.

Основними принципами та шляхами реформування системи фахової підготовки вчителів технологій при вивченні фізики є:

- органічна інтеграція освіти, науки та виробництва;
- забезпечення розвитку фізичної освіти на основі нових прогресивних концепцій, технологій та науково-методичних досягнень;
- реорганізація існуючих та створення нових навчальних програм фахової підготовки;
- розробка відповідних навчальних і методичних посібників.

Ступенева система вищої освіти надає широкі можливості для задоволення різноманітних освітніх потреб особи та суспільства, забезпечує підвищення рівня знань, гнучкість загальноосвітньої, загальнокультурної та професійної підготовки фахівців, підвищення соціального захисту в умовах змін потреб економіки і ринку праці, підвищення рівня знань та інтеграцію у світове суспільство.

Важливим елементом сучасної фахової підготовки є не тільки формування вмінь та навичок необхідних фахівцю даної професії, узброєння знаннями з певної галузі, але й розвиток творчих здібностей, здатності до творчого мислення.

Початкові навички творчої діяльності та розвиток креативних здібностей формуються в школі. Щоб простежити динаміку їх змін під час подальшого навчання нами було проведено дослідження серед школярів та студентів. Анкетне опитування учнів старших класів виявило, що 42 % респондентів схильні до творчої діяльності. Під час навчання у вузі інтерес студентів до творчої роботи знижується до 18 %. При цьому зростає кількість студентів, які утрачають інтерес до цього виду діяльності – з 23 % до 40 % порівняно з учнями шкіл [3].

Дані результати дозволяють зробити висновки, що діюча система підготовки вчителів не забезпечує достатніх умов щодо активної пошуково-творчої діяльності студентів та розвитку їх творчих здібностей. Виникає запитання – як навчити студента творчо мислити?

Сучасний навчальний процес у вузі повинен мати творчий характер, де знайшли б своє втілення:

- розробка технологій, методик, прийомів, що забезпечують креативний розвиток особистості;
- індивідуальні творчі здібності студентів;
- цілісний безперервний процес поєднання теоретичних знань та практичних навичок.

На етапі розробки технологій, методик, прийомів, які б забезпечували креативний розвиток студентів в навчальному процесі рекомендується використовувати:

- різноманітні види лекцій – традиційні, проблемні, міжпредметні, інтегровані, лекції-дослідження та лекції-екскурсії;
- різноманітні види семінарських занять – традиційні, семінари-дискусії, міжпредметні семінари та інше;
- заняття з розвитку рис творчої особистості, формування навичок фізико-технічного конструювання;
- колективні форми навчання – робота студентів в малих творчих групах, на кафедрах, в системі науково-дослідницької роботи студентів;
- нові інформаційні технології, комп'ютерні програми;
- модульно-рейтингову систему контролю за рівнем засвоєння студентами знань, умінь, навичок з використанням різнорівневих завдань;
- авторські нестандартні завдання підвищеної складності, інтегровані з іншими предметами;
- творчі, техніко-конструкторські роботи студентів.

На етапі виявлення індивідуальних творчих здібностей студентів слід більше уваги приділити розвитку цих здібностей. Процес підготовки висококваліфікованих фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах необхідно розпочинати з розвитку творчих здібностей та дослідницьких навичок студентів в галузі обраної професії. З цією метою слід методами тестування виявити природні чинники та рівень їх розвитку. З огляду на результати тестування проєктується індивідуальний план розвитку здібностей студентів.

В сучасній літературі розглядаються *три періоди* становлення творчих здібностей особистості: *перший* – пов'язаний з необхідністю поєднання умов виховання людини з притаманними йому природними здібностями; *другий* – освітянський, тобто етап повторного відкриття в творчості людини схильностей та обдарованості; *третій* – вибору та засвоєння галузі діяльності, якій відповідав би майбутній фахівець. Ці етапи слід розглядати у відповідності до умов та вікового розвитку студентів [2].

Процес формування творчої особистості майбутніх учителів ми також умовно поділяємо на етапи. Форми організації та види навчальної діяльності в період навчання в університеті подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Етапи підготовки	Форми організації та види навчальної діяльності
Розвиток здібностей в галузі технічної творчості	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ завдання та вправи на розвиток творчих здібностей;</li> <li>◆ колективні дослідження з загальноосвітніх дисциплін;</li> <li>◆ індивідуальні завдання творчого характеру.</li> </ul>
Формування професійних вмінь та навичок	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ творчі лабораторні роботи дослідницького характеру;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ знайомство з загальними методами дослідження технічних об'єктів;</li> <li>◆ знайомство з методами фізико-технічного конструювання;</li> <li>◆ дослідження за планами підприємств, організацій.</li> </ul>
Формування експериментальних навичок дослідження	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ участь в наукових розробках кафедр та викладачів;</li> <li>◆ накопичення експериментального матеріалу до дипломних та курсових робіт;</li> <li>◆ індивідуальні завдання дослідницького характеру.</li> </ul>

Розвиток творчих здібностей та професійну підготовку до творчої діяльності необхідно запроваджувати на всіх етапах підготовки: при проведенні лабораторних та практичних занять із загальноосвітніх та спеціальних дисциплін; при написанні курсових робіт.

На *першому етапі підготовки (I – курс)* слід виявляти та розвивати загальні творчі здібності кожного студента, з урахуванням обраної професії, складати індивідуальний план їх поетапного розвитку, вивчати основи методів проведення наукових досліджень. Структура та зміст етапу розвитку творчих здібностей подається в таблиці 2.

Таблиця 2

Види здібностей	Компоненти творчості
Загальні здібності	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ образне мислення;</li> <li>◆ творче уявлення;</li> <li>◆ інтуїція;</li> <li>◆ фантазія.</li> </ul>
Спеціальні здібності	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ уміння розробляти фізичні моделі технічних об'єктів;</li> <li>◆ експериментальні навички визначення характеристик об'єктів техніки;</li> <li>◆ уміння подолати психологічний бар'єр при розв'язанні творчих завдань;</li> <li>◆ здібності генерувати ідеї;</li> <li>◆ уміння спостерігати фізичні явища та процеси.</li> </ul>

Загальні здібності та творчі якості особистості майбутнього фахівця формуються при виконанні спеціально розроблених вправ та завдань. Основна увага приділяється розвитку наукової інтуїції, уявленню, умінням нестандартно мислити.

На *другому етапі (II – III – курс)* слід формувати навички технічного конструювання, вміння розв'язувати творчі задачі з фізики, які потребують нестандартного підходу. Формуються вміння та навички застосування теоретичних знань з фізики для розв'язання практичних проблем у технічній галузі.

На *третьому етапі (IV – курс)* формуються експериментальні навички проведення спеціальних досліджень у галузі техніки та технологій, практичні вміння організувати індивідуальну та колективну роботи з конструювання технічних об'єктів. Зміст та структура індивідуальної конструкторської роботи повинні бути спрямовані на проходження студентами основних етапів конструкторської діяльності. Основні фази та етапи творчої діяльності достатньо описані в психолого-педагогічній літературі [1; 2].

У процесі розвитку творчих здібностей студентів необхідно уважно стежити за раціональним співвідношенням розвитку логічного та творчого (інтуїтивного) підходів при розв'язанні технічних проблем. Якщо при підготовці бакалаврів достатнім є розвиток тільки логічного мислення, то при підготовці творчої особистості за навчальними програмами спеціаліста або магістра більше уваги необхідно надавати розвитку інтуїції. Спираючись тільки на логічне мислення неможливо сформувати фахівця здатного до творчого розв'язання проблем. Інтуїція, навички подолання інертності мислення формуються за допомогою системи спеціальних вправ та завдань.

На нашу думку розумовий творчий процес повинен характеризуватися особливими чинниками, серед яких окреме місце належить інтелектуальній інтуїції. Її слід розглядати як

механізм виконання завдань не піддатних розв'язанню шляхом логічних висновків, але які вимагають креативного підходу. Така ситуація виникає тоді, коли для виконання творчих завдань у студентів не достатньо знань. Це положення можна з успіхом використовувати при розробці методики розвитку наукової інтуїції. Завдання, які виконують студенти, не повинні мати алгоритмів. Там де є готовий алгоритм, там відсутня творчість, так як студент спирається тільки на логіку.

Інтуїтивне розв'язання проблеми виникає як під час спілкування в колективі, роботі з реальними технічними об'єктами, так і в умовах мисленевого експерименту. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що наукову інтуїцію можливо розвивати методами моделювання об'єктів, явищ та процесів за допомогою комп'ютерних систем.

Наукова інтуїція тісно пов'язана з творчим уявленням. Розвиток творчого уявлення – це необхідний елемент формування творчої особистості фахівця. Під творчим уявленням, у межах навчального процесу, будемо розуміти розробку нової оригінальної моделі технічного об'єкту або технологічного процесу, які невідомі студентам. Для розвитку уяви студенти виконують вправи та завдання з розробки моделей об'єктів із застосуванням елементів інших об'єктів, за поданнями викладача. Розроблений новий об'єкт аналізується студентом на предмет його реальної працездатності. Елементи та об'єкти, що розробляються, вибираються з урахуванням специфіки майбутньої професії [4].

Для розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя технологій ми пропонуємо вправи на застосування принципу аналогій. Застосування цього принципу можливе у двох аспектах: за запропонованим викладачем об'єктом студентам необхідно розробити аналог із заданими параметрами; студент самостійно визначає об'єкт, аналог якого необхідно розробити.

Важливим етапом творчого процесу є побудова абстрактної моделі конструйованого технічного об'єкту. На нашу думку, невміння будувати такі моделі є однією з основних причин формального засвоєння знань та викликає труднощі при формуванні гіпотез. Таке невміння виявляється при виконанні завдань конструкторського характеру. Під моделлю будемо розуміти деякий ідеальний образ реального об'єкту або процесу, що досліджується, який адекватно відбивається у свідомості студента.

Проведені нами дослідження показали, що рівень розвитку конструкторських навичок залежать від здібності студентів будувати образні фізичні моделі технічних об'єктів або технологічних процесів. Низький рівень залишкових знань, труднощі які виникають при вивченні фізичних теорій пов'язані з невмінням студентів розробляти образні моделі. Виникає проблема створення методики формування у студентів образного моделювання. Правильно сформована образна модель дозволяє студенту не тільки глибоко проникнути в суть фізичних явищ, покладених в основу роботи технічного об'єкту, а й дає можливість знаходити різні підходи до розв'язання технічних проблем. Формування навичок побудови модельних гіпотез необхідно починати з формування образного мислення.

Вміння будувати модельні гіпотези та аналізувати їх пов'язані з рівнем фізичних знань студентів. Логічне дослідження модельних гіпотез веде до нових знань. Експериментальна перевірка модельної гіпотези є завершальним етапом творчого процесу.

**Висновки.** Таким чином, основним завданням педагогічного університету є формування висококваліфікованого фахівця, здатного творчо розв'язувати складні технічні та педагогічні проблеми. Якісно виконувати свої професійні обов'язки може тільки творча особистість, яка поєднує в собі тверді теоретичні знання та практичні навички.

В умовах зменшення навчального часу на вивчення природничо-наукових дисциплін у системі підготовки вчителів технологій слід більше надавати уваги розвитку творчих здібностей під час вивчення фізики. Тверді знання з цих дисциплін в умовах інтеграції з дисциплінами фахової технічної підготовки забезпечуть фундаменталізацію базових знань і, як наслідок, творчої особистості майбутнього вчителя. Інтегровані фізичні, технічні та педагогічні знання мають бути сформовані на рівні компетенції вчителя технологій.

Таким чином, формування творчої особистості майбутнього вчителя технологій при вивченні фізики має реалізовуватися в наступному:

- підвищенні рівня фундаменталізації базової підготовки;
- поглибленні прикладної спрямованості навчання фізики і математики;
- узброєння студентів теоретичними методами дослідження технічних об'єктів і технологічних процесів.

Наступні дослідження потребують формування змісту відповідних дисциплін на рівні міжпредметної інтеграції із загально-технічними дисциплінами фахової підготовки.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Научное творчество: Науковедение проблемы и исследование / Под ред. С.Д. Микулинского, М.Г. Ярошевского. – М.: Наука, 1969. – 446 с.
2. Пономарев Я.А. Фазы творческого процесса / Я.А. Пономарев // Исследование проблем психологии творчества. – М.: Педагогика, 1983. – 326 с.
3. Шишкин Г.А. Проблемы и перспективы физического образования в условиях евроинтеграции / Г.А. Шишкин // Стратегия развития образования: эффективность, инновации, качество / Материалы XIV международной научно-методической конференции, посвященной 55-летию МГУТУ (в трех частях). Часть I. // Тематическое приложение к журналу «Открытое образование». – М.: МГУТУ. 2008. – С. 91-98.
4. Шишкин Г.А. Интуиция и творчество в обучении физике / Г.А. Шишкин // Українсько-російські педагогічні студії: міжвуз. зб. наук. ст. – Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2011. – С. 252-259.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Шишкін Геннадій Олександрович** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Київського національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, доцент кафедри фізики Бердянського державного педагогічного університету.

**Юлія КОРОТКОВА (Маріуполь, Україна)**

## ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ГРЕЦІЇ ТА КІПРУ

*У статті вивчається досвід Греції та Кіпру у застосуванні міжкультурного підходу у навчанні іноземних мов у вищих закладах освіти. Аналізуються погляди грецьких та кіпрських учених на сутність міжкультурного підходу, зміст і структуру міжкультурної компетенції та шляхи її формування на заняттях з іноземної мови.*

*Ключові слова: міжкультурний підхід, інішомовна комунікативна компетенція, міжкультурна компетенція, формування міжкультурної компетенції.*

*In this article the experience of Greece and Cyprus in applying intercultural approach while teaching foreign languages in Higher Educational Establishments is studied. The views of Greek and Cyprus scientists on the essence and structure of intercultural competence and ways of its formation on foreign language lessons is analyzed.*

*Keywords: intercultural approach, foreign language communicative competence, intercultural competence, formation of intercultural competence.*

**Постановка проблеми.** Інтеграція України в європейський та світовий освітній простір, глобалізаційні процеси в світі, взаємопроникнення та контактування різних культур призводить до необхідності переосмислення мети навчання іноземної мови на всіх ланках освітньої галузі. Так, останнім часом багато науковців стверджують, що бездоганне знання іноземної мови на рівні її носія не завжди є запорукою продуктивного іншомовного спілкування. Досить часто для досягнення мети спілкування набагато більше значення відіграє не досконале володіння іноземною мовою, а знання національно-культурних, ментальних рис співрозмовника.

Учені стверджують, що володіння необхідними знаннями та досвідом спілкування допоможе учню, а потім і дорослому співіснувати з людьми інших націй та національностей, проявляючи терпимість, толерантність, повагу та інтерес до інших мов, культур, релігій і цінностей.

З огляду на це, все більшої популярності в Україні набуває новий вид освіти – освіта міжкультурна, а звідси і новий підхід до навчання іноземних мов – міжкультурний. Кращому усвідомленню сутності цього підходу та особливостей його застосування сприятиме узагальнення зарубіжного педагогічного досвіду, зокрема таких країн, як Греція та Кіпр, котрі активно займаються цією проблемою вже понад двадцять років.

**Аналіз основних досліджень і публікацій, присвячених даній проблемі і на які спирається автор.** Серед учених-методистів, як вітчизняних, так і зарубіжних, важко знайти тих, хто б не займався дослідженням підходів і методів у навчанні іноземних мов. Це такі вчені, як Н. Гальскова, Н. Гез, С. Ніколаєва, О. Миролюбов, Ю. Пассов, Л. Щерба, А. Щукін, Ч. Брумфіт, У. Літвулд, Г. Уїдоусан та багато інших. Питанням застосування міжкультурного підходу у навчанні іноземних мов присвячено праці таких науковців, як: І. Бахов, Н. Васильєва,



Н. Гальскова, Н. Гез, О. Гончарова, Г. Єлізарова, М. Корочкіна, А. Маслова, С. Тер-Мінасова та багато інших.

Сутність та особливості реалізації підходів до навчання мов у деяких європейських країнах ставали предметом досліджень таких науковців, як О. Кузнецова (Великобританія), І. Пасинкова (США), В. Гаманюк (Німеччина) та інших.

**Виділення невирішених проблем, яким присвячено статтю.** Проте щодо Греції та Кіпру, то питання підходів, зокрема міжкультурного, до навчання іноземних мов у цих країнах до сих пір не привертало уваги вітчизняних дослідників.

**Формування мети і завдання статті.** Отже, метою статті є проаналізувати особливості застосування міжкультурного підходу до навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Греції та Кіпру кінця ХХ – початку ХХІ ст.

**Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Як зазначають грецькі та кіпрські науковці, усі підходи і методи навчання іноземних мов, котрі застосовувались протягом другої половини ХХ століття (аудіовізуальний, аудіолінгвальний, сугестивний, комунікативний та інші), хоча й різняться один від одного, проте мають і спільні характеристики. Вони були побудовані на ідеології монолінгвальної та монокультурної політики, яка почала суперечити потребам світової спільноти щодо збереження її мовного й культурного розмаїття. Ця потреба наприкінці ХХ століття породила нові проблеми в галузі іншомовної освіти, в результаті чого постали пропозиції щодо необхідності забезпечення багатомовної освіти в школі-ВНЗ та застосування різноманітних шляхів навчання іноземних мов, спрямованих на розвиток не лише комунікативної, а й так званої «міжкультурної компетенції» [1]. Так, з'явився новий підхід до навчання іноземних мов, який отримав назву – міжкультурний.

З'ясуємо насамперед, яким чином же чином грецькі та кіпрські учені визначають сутність міжкультурної компетенції (МКК) та її місце серед складових іншомовної комунікативної компетенції.

Грецька дослідниця П. Каламбетсу-Корака наполягає, що міжкультурна комунікативна компетенція, на відміну від комунікативної компетенції, покликана забезпечити учня уміннями соціокультурного та ідеологічного характеру, а саме: уміннями об'єктивного вивчення і сприйняття європейської дійсності, виховання терпимості до іншого, неприйняття позиції мовної/культурної нерівності, здійснення спроби розвитку єдиної європейської моралі, прийняття антропоцентричних ініціатив з метою творчого співіснування і миру [4 : 402].

Грецькі учені Е. Канагіду та В. Папаянні міжкультурну компетенцію розглядають у трьох ракурсах:

- 1) як здатність до різного роду адаптації;
- 2) як здатність до результативного спілкування;
- 3) як здатність до налагодження міжособистісних зв'язків [8 : 43].

На думку грецького науковця Г. Спінтуракіса, міжкультурну компетенцію слід розуміти як здатність до результативного спілкування між особами, які співпрацюють, впливають одна на одну, проте не належать до однієї культурної, етнічної чи мовної спільноти. Міжкультурна компетенція означає, що особа є готовою засвоїти нові форми поведінки та їх ефективно застосовувати у відповідному культурному середовищі [8 : 44].

Кіпрська дослідниця Е. Канга наполягає, що формування міжкультурної комунікативної компетенції співвідноситься безпосередньо з поняттям «багатомовна грамотність» (πολυλωσσικός γραμματισμός, англ. відповідник plurilingual literacy) як головним фактором формування здатності особи відчувати та приймати культурне розмаїття.

Докладніше, на думку Е. Канга, багатомовна грамотність функціонує як поле, в якому:

- виховується розуміння понять «культура», «багатомовність», «полікультурність» завдяки реалізації принципів поваги особистісних цінностей, національної ідентичності, прийняття відмінностей (мовних і культурних), взаємоповаги, розуміння «чужого»;
- розвиваються такі соціальні уміння, як: соціалізація, гнучкість у пристосуванні до нових умов, спілкування і співпраця, колективізм, самовпевненість від усвідомлення того, що незалежність думки і дії має регулюватися на засадах соціальної відповідальності;
- просувається соціолінгвістичний та прагматичний вимір мови, засоби досягнення взаємовпливу і взаємодії між особами різних мовно-культурних середовищ;
- розвиваються уміння міжкультурного спілкування за допомогою емпіричних підходів багатомовності та полікультурності [3].

В. Дендрінос вживає термін «міжмовна комунікативна компетенція», при формуванні якої увага концентрується на педагогічному підході до навчання іноземної мови, покликаною готувати учнів вживати мови, які вони вивчають, як мови контакту, і таким чином збільшувати кількість та якість комунікацій з носіями цих мов. Таке навчання мов орієнтоване розвивати в учнів здатність брати участь у комунікативних актах, застосовуючи соціокультурні знання й уміння, комунікативні стратегії, різноманітність і поліфункціональність текстів, транслінгвістичні і транскультурні знання [2 : 49-50].

На думку більшості грецьких і кіпрських учених, ключовим у понятті «міжкультурна компетенція» є слово «культура». Як зазначає грецький дослідник А. Сапіріді, раніше поняття «культура» визначалося як сукупність досягнень, набутих певною нацією. За останні роки переважає визначення культури як такої, що включає і спосіб життя певного середовища, також і систему цінностей, яку приймають всі члени цього середовища. Так, якщо раніше грецька культура асоціювалась з Платоном, Акрополем, Олександром Македонським тощо, то сьогодні це ще й ретсіна (сорт вина з домішкою камеді), гра в кості в грецькій кав'ярні тощо. Такий спосіб визначення культури, на думку А. Сапіріді, є більш демократичним, бо не передбачає розподіл культур на вищі (такі що досягли певних вершин) та нижчі (такі, що ніколи не розвивались та не мали вагомих здобутків). Проте, як зауважує авторка, і тут є певні проблеми. Якщо в першому випадку досить легко схарактеризувати певну культуру, описавши всі її досягнення, то в другому, більш широкому її розумінні, неможливо всім дійти згоди щодо її одностайної характеристики. По-перше, тому що кожна культура може по-різному сприйматись навіть своїми ж представниками. Так, поняття «дозвілля/розваги греків» одними тлумачиться як «нічні клуби», іншими як «філармонія»; одні виховують дитину в дусі жорсткої конкуренції, інші в дусі християнських цінностей, які сповідують байдужість до земних благ. По-друге, будь-яка культура постійно змінюється, а тому змінюється й уявлення про неї [6].

Аналіз навчальних посібників з іноземної мови, які використовувались у Греції та Кіпрі протягом другої половини ХХ століття, показав, що культурний компонент в них завжди був присутнім, бо вважалося, що учень/студент паралельно з будовою мови, має оволодівати й певними знаннями про народ, мова якого вивчається, та про його культурні надбання. Найдавніший із відомих методів навчання іноземної мови – граматико-перекладний – дотримувався вузького розуміння культури і відповідно до культурного компоненту вводив відомості з історії, політики, мистецтва, науки тощо. Пізніше аудіовізуальний метод намагався вводити теми, що мали відношення до повсякденного життя мешканців країни, мова якої вивчалась (наприклад, покупки, харчування, дозвілля). Нову точку зору на роль культурного компоненту розвинув комунікативний підхід. Відомо, що цей підхід розвивався під впливом двох нових галузей мовознавства: соціолінгвістики та прагматики. З першої галузі був запозичений акцент на використання мови, а не на її будову, а звідси кожна фраза учня іноземною мовою мала бути обумовлена певною ситуацією спілкування із врахуванням того, хто говорить, з ким, з якою метою тощо. З прагматики комунікативний підхід запозичив розуміння мови як діяльності. Наприклад, одну й ту ж мовну дію можна висловити різними мовними засобами. Так, фразу «Закрий вікно», окрім наказового способу, можна висловити питальним реченням: «Закриєш вікно?», або сказати «Ой, тут дуже тягне», дивлячись відповідно на співрозмовника.

Таким чином, представники комунікативного підходу дійшли висновку, що учень, окрім мовленнєвих умінь, потребує розширення уявлення про те оточення, мова якого вивчається. Тобто вільний користувач мовою обирає необхідні засоби відповідно до ситуації спілкування та ієрархічних зв'язків із співрозмовником («одну» мову використовуємо, коли спілкуємось з послом, «іншу» – з другом). А значить для продуктивної комунікації має враховуватись ще один параметр: що можна говорити представникові іншої культури, а що – не варто.

Теоретичні ідеї знаходили своє відображення у практиці навчання іноземних мов як і у шкільній, так і у вищій освіті. Так, у 90-х роках ХХ століття до навчальних планів іншомовних університетських відділень було введено такі дисципліни, як «Соціолінгвістика» та «Прагматика».

Щодо першої, то за навчальним планом відділення англійської мови та філології Афінського національного університету імені І. Каподістрії 1999-2000 року, метою даної дисципліни було усвідомлення студентами сутності нової міжгалузевої науки «соціолінгвістика», її ключових питань та методів їх вирішення. Головним завданням дисципліни було ознайомлення майбутніх фахівців з багатомірними зв'язками мови і суспільства, що передбачало аналіз чинників, котрі ініціюють мовне розмаїття як в межах одного суспільства, так і в різних суспільних середовищах.

Вивчалися чинники, що обумовлюють вибір людиною тих чи інших мовних засобів (наприклад, соціальний клас, стать, вік, географічний або соціальний простір, також комунікативна ситуація) та досліджувались такі соціолінгвістичні феномени, як двомовність і багатомовність, місцеві діалекти, особлива мов певних соціальних груп, мовний розвиток або застій. Кінцевою мета дисципліни було усвідомлення того, що мова є залежною від того суспільного середовища, в якому вона вживається [5 : 39].

Під час засвоєння дисципліни «Прагматика» студенти вивчали значення/зміст речень/тексту в межах позамовних параметрів комунікації [5 : 17-18].

Стосовно дисципліни «Вступ до психолінгвістики», то зміст останньої передбачав засвоєння майбутніми філологами таких тем:

- а) зв'язки психолінгвістики з психологією та лінгвістикою;
- б) проблема мови як вродженої чи набутої здатності людини (мовна компетенція і мовна поведінка); біхевіористський та раціоналістичний підходи до мови; «мова» тварин – мова людини;
- в) оволодіння мовою (фонетика, граматики, лексика);
- г) відтворення та розуміння мови у дорослому віці. Комунікативний вимір мови [5 : 41-42].

Міжкультурний підхід до навчання іноземних мов, який розвивався на базі комунікативного, окрім знання соціокультурних реалій, передбачав формування в студентів почуття терпимості, емпатії, толерантного ставлення до іншого, «чужого». Реалізації цього завдання сприяла дисципліна «Мова і література», метою якої було вдосконалення англійської комунікативної компетенції та збагачення знань студентів про культуру англійських народів через читання відповідних літературних творів. Детальніше, студенти з семи запропонованих мали прочитати чотири невеличкі сучасні романи, тематика яких розкривала проблеми та інтереси молодих людей, а стиль характеризувався гумором і безпосередністю, що мало нашоувхнути на обговорення та висловлення власних думок у формі есе. Також студенти спостерігали, як вживання мови сприяє створенню уявлень про народ і як створюються естетичні результати, які мають за відправну точку природний та соціокультурний досвід людей [5 : 52].

Нарешті безпосереднє відношення до нашого дослідження мав предмет «Міжкультурна теорія комунікації», головною метою якого було глибоке усвідомлення студентами взаємозв'язку і взаємовпливу мови і суспільства. У цьому контексті аналізувалось поняття «ввічливість» як вираження дистанції (негативна ввічливість) та як вираження солідарності (позитивна ввічливість) в різних соціальних групах. Вивчались особливості телефонної комунікації в різних соціальних контекстах, подібності та відмінності у вживанні мови у чоловіків і жінок. Студенти мали усвідомити головний принцип міжкультурної комунікації, який полягав у тому, що різні соціальні групи не можна зіставляти щодо рівня їх ввічливості через те, що вони різняться способом, яким ввічливість розуміють, а також і способом, яким її виражають. Дисципліна мала і практичний характер через залучення студентів до активного обговорення порушених проблем та виконання ряду завдань. За бажанням студенти збирали та аналізували зразки повсякденного англійського та грецького мовлення, що враховувалось під час підсумкового оцінювання з дисципліни [5 : 56-57].

Звичайно, і практичний курс англійської мови був спрямований не лише на розвиток комунікативної компетенції у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, а й на підготовку майбутніх філологів до міжкультурного спілкування. Так, наприклад, під час вивчення дисципліни «Англійська мова» велика увага надавалась вивченню ідіом. Ідіоми англійської мови вивчались у порівнянні з грецькими, при чому порівняння здійснювалось на мовному, концептуальному, стилістичному та культурному рівнях.

Подібну ситуацію спостерігаємо і в Кіпрському університеті, заснованому в 1989 році. З самого початку діяльності в університеті було створено такі іншомовні відділення, як відділення англійської, французької та німецької філології, навчальні плани яких містили дисципліни, спрямовані на формування міжкультурної компетенції майбутніх філологів. Серед них: «Соціолінгвістика», «Прагматика», «Психолінгвістика», «Соціальна багатомовність», «Американська література та культура» тощо. Формуванню міжкультурної компетенції студентів-філологів приділялася значна увага і на практичних курсах з іноземної мови шляхом застосування таких методів, як: рольова та ділова гра, симуляція, педагогічне моделювання, стимулювання інтересу до вивчення й аналізу культурних явищ, їх співпереживання, методи виховання толерантності по відношенню до інших культур тощо.

Більше того, в кінці ХХ століття в Греції та Кіпрі виокремилась така наукова галузь, як «міжкультурна дидактика», котра перебувала під впливом досліджень про іммігрантів, а саме під впливом вивчення питань міжкультурної освіти й виховання. Ці дослідження спочатку не мали відношення до уроку іноземної мови, а намагались зменшити прірву між представниками різних націй у полікультурних суспільствах (якими на сьогодні є більшість європейських країн). Поступово ідеї міжкультурної освіти було перенесено й на вивчення іноземної мови, що дало поштовх для обґрунтування нового міжкультурного підходу до її вивчення.

Так, А. Сапіріді розробила модель міжкультурної дидактики стосовно вивчення іноземної мови, в основу якої покладено такі принципи:

- теоретичний фундамент міжкультурної дидактики спирається на культурні відмінності. Той, хто вивчає іноземну мову, вступаючи в контакт з іншою культурою і відкриваючи в ній певні культурні відмінності, пізнає себе і вчиться одночасно долати упередження, які він має щодо нової іншомовної спільноти;

- міжкультурна дидактика проектується на прикладні дослідження, які вивчають життя й культурні відмінності представників двох суспільств;

- міжкультурна дидактика включає й освіту вчителів іноземної мови, їх підготовку до відповідної організації навчального процесу;

- вимагає наявності відповідних навчальних посібників, які реалізують принцип порівняння різних культур [6].

Протягом першого десятиріччя ХХІ століття навчальні плани іншомовних відділень Греції та Кіпру збагачувались новими дисциплінами з міжкультурною складовою, оновлювався зміст вже існуючих дисциплін.

Так, наприклад, метою навчальної дисципліни «*Міжкультурне спілкування*» (відділення англійської мови та філології Афінського університету) залишається розуміння студентами взаємовпливу мови і суспільного оточення, в якому вона вживається, для чого, як і раніше, досліджується зміст поняття «ввічливість/вихованість» (*ευγένεια*), а саме такі його відтінки, як негативна ввічливість (*αρνητική ευγένεια*), тобто демонстрація дистанції (*έκφραση απόστασης*) в стосунках з іноземцями та позитивна ввічливість (*θετική ευγένεια*), тобто демонстрація близькості/гостинності (*έκφραση οικειότητας*) у ставленні до представників різних етносів й культур. Окрім цього, аналізуються лінгвістичні та паралінгвістичні засоби спілкування, особливо висловлення просьби/прохання в грецькій та англійській мовах, а також і в інших мовах світу. Окрім цього, досліджується зв'язок між такими поняттями, як «стать» і «ввічливість» [7].

Слід зазначити, що застосування міжкультурного підходу в Греції та на Кіпрі, окрім формування міжкультурної компетенції, передбачає також надання можливості грецьким учням/студентам рівноцінно вивчати як мови міжнародного значення (англійська, німецька, французька), так і мови інших країн-членів Європейського Союзу. Хоча в дійсності перевага надавалась і продовжує надаватись саме названим трьом мовам. У грецько-кіпрській науці навіть існують поняття «сильні мови» (*«ισχυρές γλώσσες»*) – англійська, німецька, французька, та «слабкі» (*«ασθενείς γλώσσες»*) – португальська, балканські мови тощо. Тому однією з пропозицій грецьких та кіпрських учених початку ХХІ століття є введення до навчальних планів принаймні двох іноземних мов, однієї міжнародної та однієї регіональної, для забезпечення умов результативного спілкування і взаєморозуміння між представниками країн-членів ЄС [1].

Отже, в університетах Греції та Кіпру з кінця ХХ століття активно застосовується міжкультурний підхід у навчанні іноземних мов, який жодним чином не заперечує комунікативного, проте вимагає не лише розвитку умінь спілкування в заданих ситуаціях, а й умінь досягнення взаєморозуміння з представниками інших культурних середовищ, готовності до продуктивної взаємодії, відмови від стереотипів, розвитку в себе здатності до емпатії, толерантного ставлення до людей інших націй та віросповідань.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Δενδρίνου Β. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας / Β. Δενδρίνου [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema\\_e8/e\\_7\\_thema.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e8/e_7_thema.htm).

2. Δενδρίνου Β. Πολυγλωσσικός Γραμματισμός στην Ε.Ε. : Εναλλακτικά Προγράμματα Ξενογλώσσης Εκπαίδευσης / Β. Δενδρίνου // Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενογλώσση εκπαίδευση στην Ευρώπη. – Αθήνα : Μεταίχμιο. – 2004. – Σ. 47–59.

3. Καγκά Ε. Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαθεματικότητα / Ε. Καγκά [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodrasi9.2b/1vathmia/keimena/Διαπολιτισμική\\_επικοινωνία\\_και\\_διαθεματικότητα.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodrasi9.2b/1vathmia/keimena/Διαπολιτισμική_επικοινωνία_και_διαθεματικότητα.pdf).

4. Καλλιαμπέτσου-Κόρακα Π. Ξενόγλωσση τάξη και ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών / Π. Καλλιαμπέτσου-Κόρακα // Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη. – Αθήνα : Μεταίχμιο. – 2004. – Σ. 401–408.
5. Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαϊκού έτους 1999-2000. – Αθήνα, 1997.
6. Σαπυρίδου Α. Εγκυκλοπαιδικός οδηγός. Το πολιτισμικό στοιχείο στο μάθημα της ξένης γλώσσας / Α. Σαπυρίδου [Ελεκτροννίη ρεσυρς]. – Ρεжим доступу : [http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema\\_e10/e\\_9\\_thema.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e10/e_9_thema.htm).
7. Το Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας : [Ελεκτροννίη ρεσυρς]. – Ρεжим доступу : πρόσβαση : <http://www.enl.uoa.gr/swf/indexloader.html>.
8. Χαρίτος Β. Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ : διδακτορική διατριβή / Β. Χαρίτος. – Θεσσαλονίκη, 2011. – 280 σ.

#### **ΒΙΔΟΜΟΤΙ ΠΡΟ ΑΒΤΟΡΑ**

**Κορτοκβα Юлія Михайлівна** – кандидат педагоγικών ναυκ, доцент кафедри освітнього менеджменту та педагоγικήν Μαρйупольського державного університету.

**Ольга ГАВРИЛЕНКО (Κίροβοград, Україна)**

## **ΦΟΡΜΥΒΑΝΝΙΑ ΙΝΨΟΜΟΒΝΟΓΟ ΠΡΟΦΕΨΙΥΝΟΓΟ ΣΠΙΛΚΥΒΑΝΝΙΑ ΣΤΥΔΕΝΤΙΒ ΕΚΟΝΟΜΙΧΝΙΧ ΣΠΕΚΙΑΛΝΟΤΕΙ**

*У статті розглянуто етапи реалізації технології ролєвої перспективи у навчанні іношомовного професійного спілкування студентів економічних спеціальностей. Обґрунтовані цілі, завдання та компоненти.*

*Ключові слова: технологія, ролєва перспектива, проблемна ситуація, соціальна роль, економічний напрямок.*

*The stages of the role perspective technology realization in teaching foreign language communication of the students of economic specialties are considered in the article. The aims, tasks and components are grounded.*

*Key words: technology, role perspective, problem situation, social role, economic direction.*

**Ποστανοκβα προβλεμν.** Соціально-εκοномічні змінν у навκοлишньому світі стали причиною зростання вимоγ суспільства до εκοномічного, τεχνічного, напрямків освіти. Перед викладачем іноземних мов ποσταλο завдання максимально адаптувати вимоγ ποσтіндустріального, інформаційного суспільства до сучасних можливостей навчальних τεχνολογій. Βιβір навчальної τεχνολογії οβυομωλενнй μετοу формування мовної та мωλενневοї κομπετενції студентів φαοωογο σπρямування, а саме εκοномічного напрямку. За для цього ми ποσταвили перед собою ряд περшочергових завдань: 1. Προαναλύзувати та виділити сучасні μετοδικοι та τεχνολογії навчання, що активізують πορςοс засвоєння, створюють умови навчання іноземних мων у розвиваючому середовищі, надають можливість ефективного, творчого, самовдоκοναλενня, активізують пізнавальну активність у самостійній роботі студентів. 2. Здійснити ποσυκ ефективних прийомів, μετοδів, форм та способів використання засвоєних знань, умінь та навичок з іноземних мων у практичній, професійній діяльності студентів. 3. Створити дидаκτιчне, μετοδичне, забезпечення реалізації πορςοс формування іношомовного професійного спілкування, περεβερίти його ефективність на практиці, виявити заκονομірності та тенденції.

**Αναλύς οστανніх доσλїдженнь і публікацій.** Сучасна педагоγικήν ναυκ πορпонує баγато ефективных μετοδικ, τεχνολογій, прийомів та підходів, що дозволяють підвищити ефективність навчально-педагоγічного πορςοс, забезпечити атмосферу психолоγічного κομφορту, здійснити набуття мωλενневих навичок та вмінь у діяльності, створити належні навчально-педагоγічні умови, уπρωαдувати особистісно-діяльнісний, змістовο-πορςοсуальний, діалογічний, κομπετενтісний підходи. Існує ряд τεχνολογій, що поділяються за рівнем застоування, за πρωвідним факτορομ психічного розвитку, за концепцією засвоєння, за ставленням до суб'єкту навчання, за типом організації та уπρωαління, організаційними формами, тощо [2]. Розроблено узагальнено-теορетичний аспект щодо поняття педагоγічної τεχνολογії сучасними педагоγами: Βεζπαльκο Β.Π., Κларіним Μ.Β., Лихачовим Β.Т., Μοναховим Β.Μ., Селевκο Γ.Κ. Προβλεμν педагоγічних іноваций та ποσυκ шляхів їх практичної реалізації висвітлені у працях Βεχα Ι.Д., Βασιленκο Ο.Μ., Βласοвої Ο.Ι., Γладκοї Т.Ι., Дичківської Ι.Μ., Κοζλοвої Ο.Ι., Підласογο Ι.Π. Загальні питання розробки та проектування іноваций розглядались Гузь Β.Г., Карплюк С.Ο. та іными. Використання іновацийних μετοδів розглядали такі вчені як Βургін Μ.С., Журавльов Ι.Ι., Загвязинський Β.Ι.

Існують дослідження з методики навчання іноземних мов для професійного спілкування: Мірошниченко Є.В (для економістів), Котлярова Л.Б, Савченко Г.П (для юристів), Петрашук О.П, Задорожна М.А (для медичних працівників), Калашникова О.А. (для спеціальності бібліотечної справи), Гришина І.М, Ємельянова Г.О, Тарнопольський О.Б (для технічних спеціальностей).

Проте, питання про дослідження сукупності форм, методів і засобів навчання іноземних мов з метою ефективного оволодіння навичками та вміннями професійно-спрямованого спілкування, а саме економічного напрямку, на основі особистісно-спрямованого, діалогічного, змістово-процесуального підходів не ставилось метою вивчення.

**Мета написання статті.** Отже, метою статті є обґрунтування змісту, структури та практичної ефективності запровадженої нами технології рольової перспективи у навчанні іноземних мов студентів економічних спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу.** Оволодіння навичками та вміннями іншомовного спілкування студентами економічних спеціальностей здійснюється у трьох напрямках. Перший, як правило застосовується на першому курсі, спрямований на засвоєння мовленнєвих навичок та вмінь загально-побутової тематики. Студенти навчаються представити себе, розповісти про свої уподобання, як зробити замовлення у ресторані, як реєструватись в готелі, купувати одяг, орієнтуватись у чужому місті, пояснити свій стан у лікаря, дантиста. На другому етапі у студентів формують навички та вміння ділового спілкування, а саме як проводити ділові переговори, проходити паспортний та митний контроль, обговорювати ділові контракти та угоди. Третій напрямок передбачає використання іноземної мови як інструменту, засобу професійно-орієнтованого спілкування. Він застосовується, як правило, на старших курсах, коли студент вже обізнаний з основними напрямками своєї майбутньої професійної діяльності, та засвоїв матеріал основних професійних дисциплін. Саме реалізація третього напрямку вимагає від викладача пошуку ефективних технологій забезпечення професійного іншомовного спілкування студентів економічних спеціальностей. По-перше технологія повинна відповідати поставленій меті, сформуванню у студентів навички та вміння іншомовного професійного спрямування. По друге технологія повинна забезпечити:

- умови, за допомогою яких мовні та мовленнєві вміння та навички актуалізуються і перетворюються на інструмент практичної діяльності у сфері економіки;
- формування професійної компетентності;
- позитивну емоційно-інтелектуальну обстановку, атмосферу психологічного комфорту для кожного студента, де кожен буде відчувати свою причетність і значимість у вирішенні професійних питань;
- активізацію розумових дій;
- стимулювання позитивної мотивації;
- активізацію творчої пізнавальної діяльності.

За допомогою технології необхідно сформувати комунікативну компетенцію для вирішення комунікативних завдань, а саме:

- сформувати лексичну компетентність економічного спрямування;
- сформувати соціокультурну компетентність;
- спрямувати тематику спілкування з урахуванням вірогідних комунікативних ситуацій.

На нашу думку, технологія рольової перспективи здатна забезпечити висунуті вимоги, і відповідає поставленій меті. Зазначена технологія, заснована на принципі ролевої перспективи. Передумовою цього принципу є теорія соціальних ролей. Теорія ролей розглядає особистість як носія певних соціальних ролей (Дж. Мід, Г. Блумер, Р. Лінтон, Я.Морено, Т. Парсонс). Вирішальним фактором розвитку особистості є соціальне середовище. Тут особистість виступає як функція у суспільному середовищі. Зазначена технологія за Кондрашовою Л.В «...це дидактична система, яка діє на мотиваційну, пізнавальну, емоційно-вольову сфери особистості, стимулює розвиток та закріплення професійних якостей...»[1,160]. Серед важливих характеристик цієї технології вчена виділяє: постанову чіткої дидактичної мети у формі рольової перспективи, структурування навчальної інформації, яка б відбивалась у формі імітування професійного середовища, співробітництво між викладачем та студентом, студентів між собою, наявність різнопланових навчальних ролей, розробка проблемних ситуацій, що реалізуються у певному навчальному імітаційному середовищі професійного спрямування, активізація творчого потенціалу та можливостей кожного студента у процесі програвання професійно-спрямованих навчальних ролей, наявність можливості вибору студентом навчальних ролей, створення комфортної психологічної атмосфери, надання можливості реалізувати свій творчий потенціал

кожному студенту, відчуті успіх, радість та задоволення від роботи. Використання цієї технології призводить до особистісного зростання та професійного, інтелектуального розвитку студента, результатом якої буде потреба та здатність до самореалізації та самовдосконалення студента.

Організація навчання за зазначеною технологією проводилась нами зі студентами четвертого та п'ятого курсу Кіровоградського національного технічного університету, напрямку – економіка підприємства. Перед безпосереднім створенням спецкурсу з навчання іншомовному професійному спілкуванню студентів нами була проведена підготовча робота. Вона передбачала виділення цільового компоненту (постановка мети, розробка навчальних середовищ професійного спрямування, передбачення можливості їх моделювання, окреслення можливих навчальних ролей, прогнозування очікуваних результатів); процесуального компоненту (виділення організаційних, практичних дій, спрямованих на досягнення поставленої навчальної мети); змістовий компонент (розробка тем, визначення лексико-граматичного мовного поля, підготовка методичного забезпечення реалізації професійно-спрямованого спілкування). Перш за все було вивчено навчальні плани кафедри профільного напрямку: маркетинг, основи підприємницької діяльності, організація і планування виробництва.

Наступним етапом було виділення основних тем вивчення англійською мовою, наприклад: управління підприємством, що таке управління, макро- та мікроекономіка підприємства, компанія в якій ви працюєте, структура компанії, види ділової діяльності, назви посад і функції персоналу, маркетинг, фази розробки нової продукції, життєвий цикл продукту, канали розподілу, типи поведінки покупця, реклама в сучасному маркетингу, постановка цілей та планування, стратегії маркетингу, дослідження ринку.

До виділених тем розроблялись ситуації та виділялось проблемне поле. У рамках поля до кожної теми створювався навчально-методичний комплекс. Він включав в себе тексти, як опору до теми, тематичний вокабуляр, лексико-граматичні вправи, перевірочні тести, контрольні роботи. До кожної ситуації ставились проблемні питання для вирішення, причому самі проблемні питання визначались студентами. Студенти самостійно обирали роль, яку вони мали протягом певного періоду часу, та обставини, за яких роль програвалась. Так, наприклад, студенти визначили самостійно віртуальне виробництво – фабрику з вироблення цукерок та кондитерських товарів, обрали ролі: відділ маркетингу, відділ збуту, відділ планування тощо. У рамках кожної теми кожен студент пропонував вирішення проблемного виробничого питання з позиції його відділу. Пропозиції обговорювались «всім колективом» на імпровізованій виробничій нараді. Кожен студент спочатку готував невелике обґрунтування своєї ідеї, пропозиції, створював презентацію, виступав з нею, а вже потім всі висловлювались, дискутували. Секретар-студент нотував хід наради і наприкінці підбивав підсумки. Наводимо приклад порядку денного однієї з таких нарад. “A good organization of labour is the base of economic success at any enterprise”. (Frederic Tailor).

PLANNING MEETING  
of the factory “Sweet Life “  
AGENDA

1. Economic and financial position of the factory. Brief analysis of the main indices.
  2. Principal causes of ineffective activities.
  3. Personnel functions and responsibilities under the conditions of crisis management.
- (Suggestions for perfection).
4. Conclusions.

Аналіз основних індексів фінансового становища підприємства студенти визначали самостійно, аналізували їх та надавали оцінку. Звичайно за таких умов від студента вимагається добра фахова підготовка, бо на занятті він оперує і використовує готові фахові знання, активізує їх. З іншого боку організація навчання за технологією рольової перспективи виступає додатковим стимулом пізнавальної діяльності студента за фахом. Як бачимо, з порядку денного віртуальної фабрики, розглядається питання функцій та обов'язків робітників за умов кризи підприємства. Тут від студента вимагаються не тільки класичні знання з управління та планування, а й обізнаність с сучасним кризовим менеджментом, слідкуванням за тенденціями сьогодення.

Спецкурс з навчання іншомовного професійного спілкування студентів напрямку економіка підприємства розраховано на два роки. Мета курсу – навчання студентів практичного володіння

усною та письмовою англійською мовою в межах професійної діяльності у галузі економіки, економіки підприємства, маркетингу, та під час перебування спеціаліста на робочому місці.

Поряд з практичною метою, навчання англійської мови передбачає досягнення також освітньої та виховної мети. Повноцінна реалізація останніх знаходиться у прямій залежності від успішного досягнення практичної мети і розглядаються як першочергові.

Освітнє значення пов'язане з можливістю прилучатися за допомогою іноземної мови до іншомовних джерел інформації, з надбанням навичок роботи з науково-технічною літературою, розширенням світогляду, оволодінням умінням спілкуватися з закордонними партнерами на професійну тематику.

Виховний потенціал курсу втілюється у готовності випускників університету сприяти налагодженню професійних, партнерських зв'язків з колегами із зарубіжних країн, з розумінням та повагою ставитися до духовних цінностей інших.

Завдання курсу – удосконалення та подальший розвиток знань, навичок і умінь практичного використання англійської мови, формування навичок та вмінь іншомовного професійного спілкування у різних видах мовленнєвої діяльності.

Наприкінці п'ятого курсу студенти захищали дипломні та проектні роботи зі спеціальності. Обов'язковою умовою захисту було самостійне анування роботи англійською мовою.

Порівнюючи результати навчальних досягнень студентів, які працювали за експериментальним спецкурсом з професійно-спрямованого спілкування з навчальними досягненнями студентів, які йшли за існуючою програмою, ми дійшли висновку, що експериментальні групи значно поліпшили мовні та мовленнєві навички та вміння в іншомовному спілкуванні. Студенти експериментальних груп значно підвищили рівень володіння професійною лексику, виявили добрі комунікативні та мовленнєві вміння, розширили свої соціокультурні знання, набули навичок ведення професійної дискусії, винайдення оптимальних шляхів рішення виробничих, економічних завдань віртуального підприємства. У студентів спостерігалось підвищення інтересу до обраного фаху, зацікавленість у досягненні не тільки індивідуального результату, а й успіху всієї команди. Студенти мали можливість застосувати свої знання з фаху, проявити особисті ділові якості, мали можливість випробувати свої професійні навички та вміння, вдосконалювати їх. Відчуття радості та задоволення від самого процесу спілкування, програвання ролей, були додатковим чинником стимулювання мотивації студентів до нових досягнень.

**Висновки.** Отже, експериментальні досягнення показали ефективність, дієвість, добру результативність застосування технології ролевої перспективи у навчанні студентів економічного напрямку іншомовного професійного спілкування. Застосування обраної технології виявилось значно ефективним не тільки у зростанні мовних та мовленнєвих навичках студентів а й відкрили нові можливості викладачу в оптимізації навчання. Застосування технології ролевої перспективи у навчанні студентів економічних спеціальностей потребують від викладача певної обізнаності з основами виробничої діяльності, здатності викладача забезпечити інтегрування іноземної мови у фахову діяльність студентів, достатніх організаторських, комунікативних навичок та вмінь, високої наукової, методичної, професійної підготовки. Навчання за принципом ролевої перспективи проводилась з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Ознайомлення з мовленнєвим матеріалом відбувалось з використанням відео та аудіо інформацією, записом дискусій студентів, і подальшим аналізом та корекцією помилок, пропозицій, порад.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій значно полегшило організацію самого процесу, моніторингу, фіксації результатів, організації наочних презентацій, проектів, мовного матеріалу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Процесс обучения в высшей школе: учебное пособие / Л.В. Кондрашова. – Кривой Рог:КГПУ, 2007. – 318 с.
2. Шилов В.К. Классификация инноваций /К.В. Шилов // Инновации в образовании. – 2007. №3. – с.52-58.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Гавриленко Ольга Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Кіровоградського національного технічного університету.



Марина ЯКОВЛЄВА (Одеса, Україна)

## ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ ЮРИДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*У статті проаналізовано науково-педагогічну літературу та розкрито сутність поняття «загальнокультурна компетентність», доведена його багатозначність, охарактеризовано різні підходи до визначення поняття та обґрунтоване значення її сформованості у нового покоління фахівців з права.*

*Ключові слова: культура, загальнокультурна компетентність, загальна культура, компетенція, культура особистості, компетентісний підхід.*

*Scientific-pedagogical literature is analyzed in the article, different approaches to the concept "general cultural competence" are characterized, its significance is proved, the importance of its formation of the new generation of specialists of law is justified.*

*Keywords: culture, general cultural competence, general culture, competence, culture of personality, competence approach.*

**Постановка проблеми.** Метою вищої освіти в Україні є підготовка фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства через новаторство в навчанні, вихованні та науково-методичній роботі. Усе більше звертається увага на доступність і якість освіти, універсальність підготовки випускника та його адаптованість до ринку праці, на особистісну зорієнтованість навчального процесу, його інформатизацію, визначальну функцію освіти в забезпеченні сталого людського розвитку. З-поміж основних напрямів державної освітньої політики Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. розмежовують такі: реформування системи освіти на основі філософії "людиноцентризму" як стратегії національної освіти; модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентісного підходу; переорієнтація змісту освіти на цілі сталого розвитку; розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі [12].

У межах Болонського процесу поширюється система безперервної освіти, яка ґрунтується на засадах демократизації, розвитку, підвищення компетентності кожного учасника навчального процесу. Пріоритетними напрямами державної політики щодо розвитку вищої освіти в контексті Болонського процесу визначено формування національних і загальнолюдських цінностей та інтеграцію вітчизняної вищої освіти до європейського й світового освітнього просторів.

У сучасних умовах актуальною є проблема формування культури фахівців, в якій поєднується високий професіоналізм, інтелігентність, соціальна зрілість та творчий початок. В умовах становлення в Україні громадянського суспільства, правової держави, демократичної політичної системи освіта має стати найважливішим чинником гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості. Передумовою утвердження розвинутого громадянського суспільства є підготовка освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії, які мають глибоке почуття відповідальності за долю країни, її соціально-економічне процвітання, становлення майбутніх фахівців як носіїв цінностей загальнолюдської і національної культури, інтерпретаторів культури, творців нових культурних зразків.

Важливо збагачувати майбутніх фахівців юридичного профілю універсальними й специфічно-національними цінностями своєї й іншої культур; формувати духовну сферу особистості; виховувати її моральні та естетичні цінності, ураховуючи загальнолюдське, конкретно-історичне й національне, посилювати гуманітарність змісту освіти, що пов'язано із широтою розуміння феномена життя людини, поліфонічним світоглядом, який передбачає гармонію знань, почуттів, творчих дій.

Одним із аспектів навчально-виховного процесу вищої школи є завдання не нав'язувати, а допомогти молоді засвоїти нові зразки культурної діяльності, правильно використовуючи відповідні технології, здатні корегувати цей процес. Йдеться про набуття студентами вмінь та навичок у процесі навчально-пізнавальної діяльності, які дозволять різнобічно сприймати та осмислювати факти та явища культури; формувати цілісний погляд на сучасний світ; застосовувати знання стосовно нових соціокультурних об'єктів. Оволодіння культурологічними

знаннями, які пов'язані з професійною зорієнтованістю студентів, потрібні для досягнення загальнокультурної компетентності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Компетентність усе більше набуває статусу особливої реальності, важливої як у сфері професійної освіти, так і у сфері практичної діяльності. Вітчизняні та російські педагоги, впливові міжнародні організації, наднаціональні об'єднання інтенсивно розвивають ідеї впровадження компетентнісного підходу у зв'язку із проголошенням необхідності модернізації освіти. Російський дослідник А. Андрєєв підкреслює, що "виникнення і розповсюдження компетентнісного підходу – не внутрішня справа педагогіки, а прояв більш широкої тенденції, пов'язаної з адаптацією завдань освіти до деяких конкретних особливостей соціально-історичної ситуації" [1].

Теоретичні питання компетентнісного підходу до навчання розкриті в працях І. Єрмакова, В. Кононко, О. Овчарук, І. Родигіної, Л. Сохань, А. Хуторського та ін.

У сучасному науково-педагогічному обігу вживається два терміни: "компетентність" і "компетенція". Російські педагоги В. Краєвський та А. Хуторський вважають, що компетенція – це визначена вимога до освітньої підготовки, а компетентність є результатом набуття компетенції, це сформована якість особистості, володіння людиною відповідною компетенцією, ставлення до неї й до предмета діяльності [9].

За твердженням Н. Гавриш компетентність є особистісною, складною характеристикою людини, що засвідчує її достатню її обізнаність, уміння, зорієнтованість у низці питань. Отже, на думку автора, компетентність – це особистісна якість, а компетенція – низка питань, за якими характеризують зазначену якість. Компетенції є важливим компонентом структури особистості, в якому фокусується її життєвий досвід, здобутий у діяльності, взаємодії та спілкуванні [3].

У науковій літературі пропонується декілька підходів щодо визначення цих понять:

- обидва терміни вживаються як синоніми (С. Дружилов, Е. Зеєр, А. Миролюбов);
- компетенції вважають складниками компетентності (К. Махмурян);
- компетентність – здатність до діяльності, а компетенція – повноваження певної особи (В. Кальней та С. Шишов).

Згідно із трактуванням авторського колективу українських учених під керівництвом І. Єрмакова компетентність є підходом до знань як до інструмента розв'язання життєвих проблем, прийняття рішень у різних сферах діяльності людини, це загальна здібність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню, вихованню, інтеграції в простір соціальних і культурних відношень, міжособистісної інтеграції та спілкування [4]. Як підкреслює Л. Масол, "акцентується аксіологічний і соціокультурний виміри – готовність до самостійної діяльності відповідно до світоглядних установок і ціннісних орієнтацій особистості, з одного боку, і соціокультурних координат, з іншого" [11].

Визначення суті та змісту загальнокультурної компетентності у сучасних дослідженнях при викладанні іноземної мови у вищих юридичних навчальних закладах і визначає *мету* даної статті.

**Виклад основного матеріалу.** Компетентність передбачає наявність в особистості знань та вмінь, однак ними не вичерпується, оскільки обов'язково передбачає особистісне ставлення до них, а також досвід людини, який дає змогу ці знання доповнити до того, що відомо, та її здатність зрозуміти життєву чи професійну ситуацію, в якій можна їх використати. Отже, кожна компетентність побудована на поєднанні знань і вмінь, пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів – усього того, що можна використати для активної дії в конкретних ситуаціях, тобто компетентність розглядаємо як системне поняття, а компетенцію – як його складник, як основу для подальшого формування й розвитку компетентності. Компетентність, на думку Н. Тарасової, можна представити як категорію, що складається із п'яти головних компонентів: 1) глибокого розуміння суті завдань, що виконуються, і задач, що розв'язуються; 2) знання досвіду, що є у певній галузі, активного оволодіння його кращими досягненнями; 3) уміння вибирати засоби і способи дії, які адекватні конкретним обставинам місця і часу; 4) почуття відповідальності за досягнуті результати; 5) здатність вчитися на помилках і вносити корективи у процес досягнення мети [13].

Значущими стали такі характеристики компетентності: компетентність – це діяльнісна категорія, тобто вона виявляється тільки в діяльності, причому важливими для виявлення компетентності є контекст і конкретна ситуація: у тій самій сфері діяльності, проте в різних обставинах людина може виявити (або не виявити) свою компетентність; для вияву компетентності важливими є значущість (суб'єктивна цінність) поставлених завдань і зацікавленість індивіда в розв'язанні проблеми.

Дослідження І. Зимньої засвідчує, що компетентності можна об'єднати в три основні групи: 1) компетентності, що належать до особистості як до суб'єкта життєдіяльності (здоров'язбереження, ціннісно-смилова зорієнтованість у світі, розширення знань); 2) компетентності, що належать до взаємодії людини з іншими (розв'язання конфліктів, співпраця, толерантність, спілкування); 3) компетентності, що належать до діяльності людини й виявляються в усіх її типах та формах [5]. Нас зацікавив цей підхід у контексті дослідження процесу формування загальнокультурної компетентності, оскільки він враховує всі складники культури особистості.

До переліку основних компетентностей випускників середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів, визначених на засіданні експертної групи Міністерства освіти і науки України, Академії педагогічних наук, Програми розвитку ООН протягом 2004 р. ввійшли такі: уміння вчитися, соціальна компетентність, загальнокультурна, здоров'язберігаюча, компетентності з інформаційних та комунікативних технологій, підприємницька компетентність. Загальнокультурна компетентність передбачає здатності: аналізувати й оцінювати досягнення національної та світової культури, застосовувати засоби полікультурної взаємодії, володіти рідною та іноземними мовами й нормами відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати символіку та тексти, усвідомлювати й зберігати індивідуальні, національні та загальнолюдські цінності, бути толерантними в умовах різних культур [7].

Для уточнення змісту поняття "загальнокультурна компетентність" потрібно з'ясувати також основні положення щодо понять "культура" та "загальна культура".

Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури засвідчує, що поняття "культура" досить багатогранне. Ми не ставили за мету детально проаналізувати поняття "культура" в загальному, тому зупинимося лише на основних положеннях, які враховуємо в нашому дослідженні.

Загалом у сучасній науці склалися три основні підходи до визначення культури: ціннісний, діяльнісний та особистісний. Відповідно до ціннісного підходу культура визначається як об'єктивна стосовно людини даність – сукупність досягнень суспільства в його матеріальному та духовному розвитку. У діяльнісній концепції культуру вважають специфічним способом суспільної та індивідуальної життєдіяльності людини. В особистісному підході розуміння культури охоплює вияви суб'єктності людини, властивості, якості, рівень свободи, освіченості, моральності й духовності людей, їх здатність до культурного саморозвитку.

З-поміж багатьох визначень поняття "культура" ми беремо до уваги такі, які, по-перше, співвідносяться з предметом нашого дослідження; по-друге, актуалізують суб'єктно-творчу діяльність людини, тому що культура інтерпретується в них як:

- універсальний спосіб людського буття, оскільки вона має багатогранні функції й властивості розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини (М. Каган);
- засіб саморозвитку людини, розкриття й реалізація її сутнісних сил у різноманітній суспільній діяльності (Н. Злобін, Л. Коган, В. Межуєв);
- засіб діяльності людини (Е. Маркарян);
- характеристика творчої діяльності людини, для якої властиві цілісність та інтегрованість (Л. Волович).

Унаслідок аналізу наукової літератури ми прийшли до висновку, що найбільш адекватним до предмета нашого дослідження є визначення поняття "культура", запропоноване В. Конєвим: "Культура – це накопичений людиною досвід діяльності, потрібний для відтворення цієї діяльності шляхом формування людини" [8]. Слід підкреслити, що центром культури є загальнолюдські цінності, а також історично сформовані способи їх відтворення та досягнення, проте кожна особистість індивідуальна й неповторна у власному культурному розвитку. Культура сприймається й засвоюється кожною людиною індивідуально й зумовлює її особистісне становлення. Отже, як указує Т. Іванова, "культура особистості – це система знань, поглядів, переконань, умінь, які сприяють виникненню механізмів та технологій використання накопиченої соціальної інформації, яка зі свого боку транслюється у всіх аспектах життєдіяльності людини, утворюючи культурний генофонд суспільства" [6].

Отже, ми розглядаємо культуру з позицій формування людини як суб'єкта соціальної діяльності: людина, яка реалізує свою соціальність, стає суб'єктом діяльності. Для суб'єкта сучасного полікультурного середовища обов'язковим складником є його культурне самовизначення, тобто процес створення і реалізації системи уявлень індивіда щодо культурного

простору та свого місця й культурного змісту спілкування в цьому просторі. Культурне самовизначення пов'язане із суб'єктом різними формами активності та предметної спрямованості індивідуальних культурних інтересів, з їхньою наступною трансформацією й розвитком [10].

Одним з важливих понять, потрібних для осмислення змісту загальнокультурної компетентності фахівця є "загальна культура особистості".

У дослідженнях Т. Браже загальну культуру особистості визначено загалом як "рівень розвитку і реалізації сутнісних сил людини", а загальну культуру вчителя – як "сукупність компетенцій, пов'язаних із здатністю брати на себе відповідальність, брати участь у спільному ухваленні рішень; компетенцій, що стосуються життя в полікультурному суспільстві (розуміння відмінностей між представниками різних культур, мов і релігій, шанобливе ставлення до чужих традицій та ін." [2]. Ми вважаємо, що таке тлумачення загальної культури має стосунок не лише до вчителя, а й до будь-якого фахівця. Загальна культура охоплює ті етичні, загальноосвітні, релігійні та інші знання, якими повинен володіти і керуватися у своїй діяльності кожен член суспільства.

На підставі сказаного можна стверджувати, що формування загальнокультурної компетентності студентів юридичних ВНЗ є одним із завдань підготовки молоді в умовах багатонаціонального та полікультурного середовища, що реалізується в активній та повноцінній співпраці й міжкультурній взаємодії. Зі свого боку виконання цього завдання передбачає формування в студентів уявлень про культурне різноманіття; забезпечення знаннями про власну культуру й культуру інших народів; виховання інтересу та чутливості до виявів взаємодіючих культур; навчання розумінню культурної історичної зумовленості поведінкових стереотипів під час осмислення універсального та специфічного у виявах культури; виховання толерантного ставлення до цінностей іншої культури, розвиток культурного самовизначення; навчання взаємодії з представниками інших культур.

**Висновки.** Аналіз цієї проблеми дав змогу зробити висновок, що формування загальнокультурної компетентності студентів вищих юридичних закладів дозволяє особистості застосовувати методи самовиховання, зорієнтовані на систему індивідуальних, національних, загальнокультурних цінностей, для розроблення й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри. Йдеться про розвиток особистості студентів, формування освіченої, творчої особистості, однак цьому процесові поки що бракує цілеспрямованості та науково-методичного забезпечення, тому особистісна перебудова навчально-виховного процесу відбувається спонтанно, повільно, неефективно.

Отже, потребу формування загальнокультурної компетентності майбутніх юристів зумовлено такими факторами:

- глобалізацією суспільного життя, розвитком міжнародних зв'язків у всіх галузях діяльності, що вимагає розуміння культур різних народів, їхніх національних традицій, особливостей мультикультурного світу та вміння жити в ньому;
- потребою підвищення конкурентоспроможності фахівців, їхньої адаптованості до сучасного світу;
- переорієнтованістю на фундаментальні цінності світової культури в поєднанні із збереженням національної самобутності у зв'язку з інтеграцією України у світовий освітянський простір, приєднанням до Болонського процесу.

На підставі проведеного аналізу можна стверджувати, що загальнокультурна компетентність стосується культури особистості в усіх її аспектах: володіння світовою та вітчизняною культурною спадщиною, культурою міжособистісних стосунків, дотримання принципів толерантності тощо. Вона має такі властивості: інтегративність, що віддзеркалює вплив усіх компонентів на особистість загалом; соціальність, яка виявляється в тому, що високий рівень загальнокультурної компетентності має суспільне значення, оскільки зростає престиж професійної освіти, а не лише окремого фахівця; регулятивність, яка передбачає сприяння самопізнанню та саморегуляції особистості; персоналізація, що дає змогу розвивати творчу особистість фахівця як індивідуальність; безперервність, що характеризується постійною потребою суб'єкта в саморозвитку, побудові власної траєкторії безперервної освіти. Сформована загальнокультурна компетентність дає особистості змогу аналізувати та оцінювати здобутки науки й культури, орієнтуватися в сучасному культурному просторі, користуватися засобами та технологіями міжкультурної взаємодії, рідною та іноземними мовами, методами самовдосконалення, що зорієнтоване на систему як загальнолюдських і національних та

індивідуальних цінностей, реалізувати моделі толерантної поведінки та конструктивної діяльності в умовах мультикультурного розмаїття.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-27.
2. Браже Т.Г. Из опыта развития общей культуры учителя / Т.Г. Браже // Педагогика. – 1993.- №2. – с. 70-75.
3. Гавриш Н. В. Орієнтація на розвиток суб'єктності студента у процесі підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної освіти / Н.В. Гавриш // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПУ, 2007. – С. 44-49.
4. Житєва компетентність особистості: від теорії до практики: [ наук.- методичний посібник ] / за ред. І.Г. Єрмакова.- К.: ЦентрІон, 2005. – 640 с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
6. Иванова Т.В. Культурологическая подготовка будущего учителя: Монография / Татьяна Викторовна Иванова. – К.: ЦВП, 2005. – 282 с.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: [колективна монографія] / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.
8. Конев В. А. Человек в мире культуры (культура, человек, образование) / В. А. Конев – Самара: Издательство "Самарский университет", 2000. – 109 с.
9. Краевский В.В. Основы обучения: Дидактика и методика / В.В. Краевский, А.В. Хуторской.- М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
10. Кузьменко Ю. В. Методика формування соціокультурної компетенції учнів основної школи в процесі навчання англійського діалогічного мовлення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кузьменко Юлія Вікторівна; Київський національний лінгвістичний ун-т. – К., 2007. – 310 с.
11. Масол Л. М. Компетентнісно-орієнтований підхід до загальної мистецької освіти / Л. М. Масол // Педагогічні науки: [зб. наук. праць]. – Бердянськ, 2006. – № 2: Теорія і практика естетичного виховання в умовах соціокультурної трансформації. – С. 25-31.
12. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки [ Електронний ресурс] – Режим доступу: [www.mon.gov.ua/images/files/news](http://www.mon.gov.ua/images/files/news).
13. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование.- 2003.- №2 с. 58-64.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Яковлєва Марина Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов Одеської національної юридичної академії.

**Інна ДЕМЕШКО (Кіровоград, Україна)**

## ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ КУРСУ «ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ»

*У статті висвітлено досвід використання інноваційних технологій у викладанні курсу „Теоретичні питання граматики української мови” у взаємодії з традиційними методами навчання.*

*Ключові слова: інноваційні технології, традиційні методи навчання, принципи модульного навчання, метод проєктів.*

*В статье раскрывается опыт использования инновационных технологий в курсе „Теоретические вопросы грамматики украинского языка” при взаимодействии с традиционными методами обучения.*

*Ключевые слова: инновационные технологии, традиционные методы обучения, принципы модульного обучения, метод проєктов.*

*The article highlights the horizon of experience of the usage of innovative technologies in teaching word-building morphonology in the course „The Theoretical Grammar Issues of the Ukrainian Language” in conjunction with traditional methods of teaching.*

*Key words: innovative technologies, traditional teaching methods, principles of modular education, project method.*

**Постановка проблеми.** Інноваційні процеси, які охопили сучасне суспільство, поступово впроваджуються й у вищих навчальних закладах. Беззаперечним є той факт, що динамізм глобальних змін у світі, перетворення в суспільстві потребують певних змін у системі освіти, принципах і методах її організації, розробки інноваційних технологій навчання, зокрема у викладанні теоретичних курсів на філологічних факультетах вищих навчальних закладів.

Інноваційне навчання пов'язане з переглядом процесу набуття знань, розробкою нового стилю навчання.

У системі інноваційних змін, що відбуваються в українському суспільстві (глобалізація соціально-економічних, політичних процесів; інтеграція до європейського освітнього простору), одне з перших місць посідає оновлення змісту вищої освіти з метою підготовки компетентних і конкурентоспроможних випускників, які завдяки якісній підготовці зможуть реалізуватися в суспільстві. Як наслідок, в умовах сьогодення особливо важливого значення набуває ефективне вивчення української мови шляхом застосування в навчальному процесі інноваційних форм, методів і принципів навчання.

**Мета** статті – висвітлити досвід використання інноваційних технологій у викладанні курсу „Теоретичні питання граматики української мови” студентам філологічних спеціальностей.

**Виклад основного матеріалу.** На основі матеріалів дослідження та практичного досвіду викладання сучасної української літературної мови при

підготовці майбутніх учителів-словесників у вищій школі, з'ясовано, що особливо важливим є застосування в навчальному процесі поряд з традиційними інноваційних технологій, форм і методів навчання, спрямованих на якісне засвоєння знань, умінь і навичок студентами, розвиток їхньої розумової діяльності, стимуляція творчої активності студентів, виявлення умінь та навичок критичного осмислення проблем, набуття досвіду самостійного опрацювання навчального матеріалу, пошукової роботи, набуття якостей, які стануть у нагоді в професійній діяльності.

У викладанні курсу необхідно враховувати також ідеї антропоцентричної наукової парадигми, орієнтованої на особистість студента з його комунікативними та пізнавальними потребами, актуалізувати в сучасній мовній освіті культуро-орієнтовані підходи до навчання мови. У сучасній методиці навчання мови цей погляд відображається у створенні нових підходів до навчання мови (культурологічний, лінгвокультурологічний, соціокультурний), формування нових предметних і ключових компетентностей, які необхідно формувати в процесі навчання мови (соціокультурної, лінгвокультурологічної, комунікативної). Українські вчені – І. Огієнко, Ю. В. Шевельов, О. Б. Курило, В. С. Ващенко, С. Я. Єрмоленко, В. Г. Складенко, М. П. Кочерган, П. Ю. Гриценко, В. І. Кононенко та інші розглядають мову як скарбницю національної культури, а культуру – як „чинник формування мовних явищ і процесів” [5: 11]. Надання переваги мові або культурі, визначення функції однієї з них як основної було б неправомірним; сьогодні є актуальною проблема поєднання цих сфер духовного життя як спільного процесу, що розглядається в рамках лінгвокультурології. Вивчення мови є одночасно вивченням рідної культури та входженням в культуру народу – носія мови, яка вивчається. Комунікативний принцип навчання мови актуалізує цю проблему, тому що мовна комунікація є необхідною умовою існування та розвитку культури, вона забезпечує єдність культурних процесів у соціумі: створенні, зберіганні та трансляції культурних цінностей. Комунікативна діяльність є тією ланкою, у якій перетинаються та взаємодіють мова як знакова система і культура, у якій мова існує і виступає її необхідним компонентом. Урахування цього зв'язку дозволить попередити не тільки мовні, а й культурологічні помилки в мовленнєвому спілкуванні. Усвідомлення мови як чинника культурної спадщини, як скарбниці культури, уміння виділяти в мовних одиницях різних рівнів національно-культурний компонент сприяє формуванню мовної свідомості студентів.

В. Ф. Дороз зазначає, що „сучасні реалії інформатизованого суспільства, прагнення до євроінтеграції зумовили пошук нових концептуальних підходів до розвитку освіти, науки, культури” [2: 39]. У викладанні курсу „Теоретичні питання граматики української мови” для студентів факультету філології та журналістики (спеціальність Українська мова і література) основними завданнями курсу є: розгляд теоретичних питань сучасної української літературної мови; концептуальних засад граматики сучасної української літературної мови вищої філологічної освіти, останніх досягнень вітчизняного та зарубіжного мовознавства; аналіз ключових проблем, спірних питань, що сприяють формуванню в майбутніх філологів науково-лінгвістичного мислення. В організації навчального процесу в системі підготовки спеціалістів-філологів використовується кредитно-модульна технологія викладання української мови у вищій школі, що передбачає оптимізацію освітнього процесу, посилення уваги до самостійної роботи студентів. Розглядаються традиційні і нові підходи до визначення статусу частин мови (проблема займенникових слів, ступені і різновиди взаємопереходу частин мови, елементи аналітизму в морфології української мови, міжрівнева категорія ступенів порівняння й актантна деривація, проблема частиномовної природи числівника, проблема слів категорії стану, основні підходи до визначення статусу службових частин мови та ін.), дискусійні питання щодо проблеми

другорядних членів речення в сучасному мовознавстві, сучасні підходи щодо класифікації членів речення, детермінантні й синкретичні члени речення, проблеми односкладного речення в сучасному мовознавстві, питання про парцельовані конструкції, проблеми гіпотаксису та паратаксису сучасної української літературної мови, питання про статус безсполучникового складного речення та ін.

У викладанні курсу використовуються принципи модульного навчання: принцип модульності, принцип структурованості змісту навчання, принцип динамічності, принцип оптимальності методів діяльності, принцип гнучкості, принцип усвідомленої перспективи, принцип різносторонності методичного консультування, принцип паритетності; методи функціональної спрямованості: методи одностороннього подання матеріалу; методи проблемного навчання, методи спонукання до творчого пошуку, методи активізації студентів, методи надання додаткової інформації, методи контролю, методи самостійної роботи, методи виховного спрямування; методи модульного навчання (інформаційні, операційні, пошукові, методи самостійного навчання), моделювання як метод наукового дослідження і метод навчання. Використовуючи першоджерела, критичну літературу та інтернет-ресурси, студенти готують виступи на одну із запропонованих тем.

Щодо методики розроблення програми курсу „Теоретичні питання граматики української мови”, то варто зазначити, що було враховано те, що студенти вже мають певну підготовку із загальних та спеціальних дисциплін і зорієнтовані на подальше поглиблення фахових знань і навичок, також враховано цільове призначення відповідного інформаційного матеріалу, поєднання комплексних, інтегруючих і дидактичних цілей, повнота навчального матеріалу в модулі, відносна самостійність складових модуля, реалізація зворотного зв'язку, оптимальна передача інформаційного й методичного матеріалу. На лекції використовуються авторські електронні посібники, узагальнювальні таблиці, опорні конспекти [1; 2]. Підтримуємо думку О. М. Семеног, що „важливими вимогами побудови навчального засобу є повнота викладу, структурування матеріалу, забезпечення індивідуалізації, доступності” тощо [3: 170].

Для організації модульного вивчення курсу студентам, що навчаються за індивідуальним планом, пропонуються індивідуальні завдання. Використовуються різні форми залучення студентів до індивідуальної роботи, нові інформаційні технології: користування інформаційно-пошуковими й інформаційно-довідковими системами.

Серед новітніх технологій чільне місце посідає метод проектів, який останнім часом набуває все більшого поширення в сучасних освітніх закладах України. Є. С. Полат було узагальнено методичну класифікацію проектів та описано досвід міжнародних Інтернет-проектів. Проблему реалізації проектної методики навчання мов у навчальних закладах різних типів розглядали українські та російські дослідники І. О. Зимня та Т. Є. Сахарова, Н. Д. Гальськова, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Матяш, Н. Г. Чанілова, Л. С. Єсіна, О. Б. Тарнопольський, В. В. Титова та ін. Види проектів, періодичність проведення, специфіка організації, спосіб залучення студентів, тематика проектів і форма презентації їх виконання має як типові, так і специфічні риси, які зумовлені змістом і метою вивчення навчальної дисципліни. Залучення студентів до роботи над проектом зі збереженням певної послідовності (вибір теми, постановка завдань, обговорення процесу виконання, обговорення кінцевого практичного результату, збирання інформації, накопичення матеріалів, пошук додаткової інформації, обговорення первинних результатів, використання зібраного матеріалу у груповій комунікації, оформлення продукту проектної діяльності, підготовка презентації, презентація проектів, підведення підсумків) створює реально-практичну потребу у використанні студентами допоміжної літератури, фактичного матеріалу, каталогів, відеопрезентацій. О. А. Каніболоцька зазначає, що специфіка проектної методики полягає в спрямованості на створення певного виокремленого кінцевого продукту, що ґрунтується на власному досвіді студентів. Однією з переваг проектної методики навчання мов є той факт, що вона передбачає не тільки аудиторну, а й активну самостійну та індивідуальну роботу студентів [4: 279]. Необхідно зауважити, що проектна методика навчання української мови у ВНЗ має певні особливості: 1) проект здебільшого буває міжпредметним і потребує актуалізації знань з різних галузей, і тим самим сприяє інтеграції міжпредметних зв'язків; 2) процес виконання проекту уможливорює поєднання мовленнєвої діяльності з іншими видами діяльності: дослідницькою, трудовою, естетичною; 3) робота над проектом передбачає поєднання самостійної індивідуальної діяльності студента з парною, груповою і фронтальною творчою діяльністю з розв'язання певної проблеми, що потребує вміння ставити проблему,

визначати способи її розв'язання, планувати послідовність дій, підбирати необхідний текстовий матеріал, обговорювати його з членами групи, систематизувати, визначати способи його презентації і, нарешті, уміння усної презентації проекту широкому загалу. Таким чином, студенти оволодівають міждисциплінарними знаннями, навичками та уміннями, що забезпечують їхню соціальну та професійну адаптацію в суспільстві.

У викладанні морфології в курсі „Теоретичні питання граматики української мови” звертається увага на розкриття внутрішньосистемної організації словотвору в морфологічному аспекті, з'ясування особливостей морфологічних закономірностей у відіменникових, відприкметникових, віддієслівних словотвірних гніздах, зокрема вивчення особливостей морфологічних трансформацій іменникових, прикметникових, дієслівних, прислівникових твірних основ. Як відомо, словотвір – це функціональне поле мови, у якому тісно взаємодіють усі мовні рівні. Тому у вивченні словотвірної морфології похідних необхідно диференціювати морфологічні явища, зокрема морфологічні альтернативи, що відбуваються при словозміні і при словотворенні [1: 79-104]. У сучасній україністиці актуальним і донині залишається вивчення словотвірної системи як гніздової організації, оскільки вивчення структурно-семантичної організації словотвірного гнізда дає змогу встановити парадигматичні і синтагматичні відношення дериватів, сприяє перспективному і глибинному аналізу процесу словотворення, супутніх словотворенню морфологічних явищ для системного підходу до вивчення дериваційної структури похідних. Проблему структурно-семантичної організації словотвірних гнізд досліджували українські мовознавці І. І. Ковалик, Н. Ф. Клименко, В. О. Горпинич, Є. А. Карпіловська, В. В. Грещук, М. І. Голянич та ін., російські мовознавці О. А. Земська, О. М. Тихонов, Ж. Ж. Варбот, О. С. Кубрякова, І. С. Улуханов та ін. Створення типології словотвірної морфології словотвірних парадигм девербативів з оперттям на словотвірні гнізда потребує аналізу словотвірного потенціалу слів, вивчення природи відповідних зон похідних (вербальної, субстантивної, ад'єктивної, адвербіальної), що передбачає вивчення словотвірних спроможностей похідних, адже ця проблема досить актуальна у вивченні словотвору української мови. Уведення до словотвірної морфології поняття словотвірного гнізда дає можливість вивчати словотвір як ієрархічну систему, а не просто сукупність похідних, визначати і прогнозувати морфологічні процеси в контактній зоні. Типологічною ознакою дериваційних парадигм дієслів є їхнє внутрішнє структурування за частиномовними зонами девербативів. Дослідження морфологічної структури дієслова дає змогу виявити морфологічні класи, типи, моделі, встановити функціональну морфологічну класифікацію приголосних за типами палаталізації і депалаталізації.

**Висновок.** На сучасному етапі суспільством висуваються нові вимоги до системи освіти, форм, методів, принципів навчання, що сприятиме на якісно новому рівні підготувати студентів до майбутньої трудової діяльності, а досягти високих результатів у навчальному процесі можливо шляхом взаємодії традиційних та інноваційних технологій викладання теоретичних курсів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Демешко І. М. Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика. Фонологія. Морфологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія : таблиці, схеми : [навч. посіб.]. – [2-е вид., випр. і доп.] / І. М. Демешко. – Кіровоград : ПП „Центр оперативної поліграфії „Авангард”, 2013. – С. 79-104.
2. Демешко І. М. Сучасна українська літературна мова. Синтаксис. Словосполучення. Просте неускладнене речення : модульний курс : [навч. посіб.]. – [3-є вид., переробл. і доп.] / І. М. Демешко. – Кіровоград : ПП „Центр оперативної поліграфії „Авангард”, 2013. – 244 с.
3. Дороз В. Ф. Методика викладання української мови у вищій школі : [навч. посіб.] / В. Ф. Дороз. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 176 с.
4. Каніболоцька О. А. Особливості використання „методу проєктів” у поєднанні аудиторної та індивідуальної самостійної роботи студентів мовних спеціальностей у вищій школі / О. А. Каніболоцька // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия „Филология. Социальные коммуникации”. – Том 25 (64) № 1. – Часть 2. – С. 273-279.
5. Кононенко В. І. Українська лінгвокультурологія / В. І. Кононенко. – К. : Вища школа, 2008. – 327 с.
6. Семенов О. М. Культура наукової української мови : [навч. посіб.] / О. М. Семенов. – К. : ВЦ „Академія”, 2010. – 216 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Демешко Інна Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.



Ірина ЗАДОРЖНА (Тернопіль, Україна)

## ЕФЕКТИВНІ МЕТОДИ І ТЕХНОЛОГІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*У статті обґрунтовано доцільність використання комунікативного методу, методів викладача (організація самостійного пошуку, тренування, практики спілкування; контроль) і студентів (самостійний пошук, ознайомлення, осмислення, тренування, практика спілкування; самоконтроль та самоаналіз), а також технологій проблемного навчання, проектних, інформаційно-комунікаційних технологій і технологій «портфоліо» в організації самостійної роботи майбутніх учителів.*

*Ключові слова: метод, технологія, самостійна робота, майбутні вчителі, іноземна мова, компетентність, автономія.*

*The necessity to use the communicative method, teachers' (organisation of self-maintained information search, training, communication; control) and students' (self-maintained information search, familiarisation, training, communication, self-control, self-analysis) methods of self-study work organization; problem-solving, project, information technologies and technology of portfolio in future FL teachers' self-study work organization have been grounded in the article.*

*Key words: method, technology, self-study work, future teachers, foreign language, competence, autonomy.*

**Постановка проблеми.** Ефективна організація самостійної роботи (СР) майбутніх учителів іноземних мов (ІМ) вимагає використання сучасних методів та технологій, які забезпечуватимуть реалізацію сучасних підходів і принципів навчання і які студенти спочатку використовуватимуть під керівництвом викладача, а потім зможуть застосовувати самостійно, стаючи дедалі більш автономними.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сучасному етапі питання організації СР перебуває в центрі уваги багатьох науковців, що зумовлюється збільшенням питомої ваги та значення СР в оволодінні майбутніми вчителями іншомовною комунікативною компетентністю. Зокрема, проблему організації СР з ІМ досліджували І. А. Рапопорт та Г. А. Турій, Ю. І. Пассов, І. О. Зимня, Н. Ф. Коряковцева, А. В. Конишева, Л. Дікінсон (L. Dickinson), Х. Холек (H. Holec), Д. Олрайт (D. Allwright), Д. Літл (D. Little), Е. Еш (E. Esch), З. Рао (Z. Rao), Л. Мерфі (L. Murphy), Р. Оксфорд (R. Oxford) та ін. Аналіз методів і технологій СР здійснено в роботах Н. Ф. Коряковцевої, А. В. Конишевої, Н. В. Ягельської. Однак, питання використання ефективних методів і технологій СР майбутніх учителів ІМ висвітлено недостатньо і потребує ґрунтовнішого аналізу.

**Мета статті** – виокремити й охарактеризувати методи і технології, які доцільно використовувати в організації СР майбутніх учителів з оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю (ІКК).

Метод навчання трактують як спосіб взаємопов'язаної діяльності викладачів і студентів, спрямованої на вирішення комплексних завдань навчального процесу [8: 62], досягнення певної цілі у викладанні та учінні [3: 82]; сукупність прийомів, операцій оволодіння певною галуззю практичного чи теоретичного знання, тієї чи іншої діяльності; спосіб організації процесу пізнання [9: 66].

Обраний метод повинен створювати позитивну атмосферу, забезпечувати ситуацію успіху; стимулювати інтерес студента до вдосконалення рівня володіння ІКК, прагнення та потребу в навчанні; орієнтуватися на особистість студента, враховувати його інтереси і потреби, збуджувати позитивні емоції; розвивати творчість, самостійність, функціонування психічних процесів, які впливають на рівень володіння ІМ; активізувати мовленнєво-мисленнєву, комунікативну та інтелектуальну діяльність студентів у процесі СР; забезпечувати активну самостійну навчально-пізнавальну діяльність майбутніх учителів; сприяти індивідуалізації СР; передбачати поєднання індивідуальних і групових форм роботи; передбачати різноманітні прийоми навчальної роботи, що сприятиме підвищенню інтересу студентів до самостійного оволодіння ІКК та забезпечуватиме оволодіння різними аспектами мови і видами мовленнєвої діяльності.

Усі перелічені вище цілі і вимоги реалізуються в **комунікативному методі**, який ґрунтується на положеннях комунікативної лінгвістики та ідеях особистісно-діяльнісного підходу і наближує процес оволодіння мовою до процесу реальної комунікації. Необхідність використання комунікативного методу в організації СР майбутніх учителів з оволодіння ІКК зумовлюється актуальністю його положень: мовленнєва спрямованість навчання (комунікативна поведінка викладача, використання ситуацій, які максимально відтворюють ситуації

спілкування); врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів при домінуючій ролі їхнього особистісного аспекту, що сприяє підвищенню мотивації до оволодіння ІКК; мовленнєво-мисленнєва активність студентів; функціональний підхід до відбору і презентації навчального матеріалу; ситуативність процесу навчання, яку розглядають як спосіб мовленнєвої стимуляції і умову розвитку мовленнєвих умінь; проблемність як спосіб організації і презентації навчального матеріалу; взаємозв'язок мови і культури в процесі навчання [10: 45-114; 16: 200-204].

Для успішної організації СР необхідно також визначити методи організації СР майбутніх учителів з оволодіння ІКК.

У контексті тематики нашого дослідження викликає інтерес класифікація методів навчання ІМ, запропонована І. Л. Бім [2], у якій розмежовано методи вчителя і учня. Використовуючи зазначену класифікацію, в організації СР доцільно говорити про методи викладача та методи студента. *Методи викладача* передбачають: організацію самостійного пошуку, організацію самостійного тренування, організацію самостійної практики спілкування, контроль (безпосередній та опосередкований). *Методи студента* охоплюють: самостійний пошук, ознайомлення, осмислення, самостійне тренування, самостійну практику, самоконтроль та самоаналіз.

Доцільність виділення методів викладача зумовлюється кількома факторами. По-перше, методи організації СР викладача особливо актуальні на молодших курсах, коли СР студентів реалізується шляхом організації викладачем пошуку, тренування, практики спілкування та систематичного контролю результатів виконання СР. По-друге, як уже зазначалося, поступове збільшення автономії студента не означає нівелювання ролі викладача, а лише зміну його функцій. Викладач може, наприклад, опосередковано організовувати самостійний пошук чи практику. Водночас на старших курсах все більшої актуальності набувають методи самостійного пошуку, тренування, практики студентів.

Запропонована класифікація зумовлюється специфікою навчальної діяльності студентів, необхідністю поетапного оволодіння компонентами ІКК, розвитку готовності студентів до СР. Таким чином, доречно говорити про взаємозв'язок методів викладача і студента.

Проаналізувавши низку публікацій, в яких розглядаються сучасні методи і технології навчання ІМ [1; 6; 7; 9; 17 та ін.], а також беручи до уваги особливості СР майбутніх учителів з оволодіння ІКК, ми зробили висновок про необхідність використання у СР у межах комунікативного методу та в контексті виділених методів організації СР технологій проблемного навчання, проектних, інформаційно-комунікаційних технологій і технології «портфоліо».

Розглянемо виділені технології детальніше. Використовуючи визначення поняття «технологія» А. М. Щукіна [16: 258], у контексті організації СР під технологією ми розуміємо сукупність прийомів роботи викладача і студентів, за допомогою яких забезпечується досягнення визначених цілей з найбільшою ефективністю за мінімально можливий для їх досягнення період часу.

Якщо розглядати мовленнєву діяльність як вирішення комплексу мовленнєвих задач, то в центрі уваги навчання повинно бути вироблення гнучких до перенесення, внутрішнього і зовнішнього варіювання комунікативно-пізнавальних умінь, що вимагає, щоб у процесі розвитку іншомовних умінь методичною домінантою стали комунікативно-проблемні завдання [11: 127-128]. Тому особливо актуальними в організації самостійного пошуку, практики спілкування та певною мірою контролю результатів СР є **технології проблемного навчання**. Їх реалізація передбачає залучення комунікативно-пошукових, пізнавально-пошукових, пізнавально-дослідницьких задач, що є системою взаємопов'язаних проблем із постійно зростаючою мовленнєво-мисленнєвою, інтелектуальною і комунікативною складністю, які спрямовані на оволодіння студентами іншомовними знаннями, мовленнєвими навичками і вміннями, лінгвосоціокультурними знаннями, навичками і вміннями в комплексі з уміннями творчої індивідуальної і колективної навчальної діяльності [11: 127-128; 12: 8-9; 13: 56].

Цільовим призначенням *комунікативно-пошукових задач* є формування в студентів як знань про комунікативне значення і призначення мовних одиниць, так і вмінь оформляти мовлення відповідно до передбачуваного комунікативного змісту, а також умінь адекватно його інтерпретувати в процесі усного чи письмового сприйняття [12: 11]; готовності вирішення як суто комунікативних, так і навчальних, соціальних, пошуково-інформаційних задач в умовах спілкування. Прикладом комунікативно-пошукових задач є завдання переписати запропонований текст так, щоб, крім повідомлення фактів, у тексті було сформульовано і ставлення студента до

них; чи завдання передати викладені в тексті події з точки зору, наприклад, одного з дійових осіб чи очевидця подій.

**Пізнавально-пошукові культурознавчі задачі** мають на меті підвищувати рівень лінгвосоціокультурної компетентності, розвивати комунікативно-пізнавальні, комунікативно-мовленнєві вміння, сприяти паралельному оволодінню мовою та культурою в контексті діалогу культур та цивілізацій [12: 15]. Наведемо приклад пізнавально-пошукової культурознавчої задачі [18: 122]:

Приклад 1.

1. *What do you know about different styles of painting? Look at the pictures and decide the painter of which picture can be referred to as a surrealist. Why? What is his name?*
2. *How does each painting make you feel?*



**Пізнавально-дослідницькі задачі** передбачають виконання студентами дослідницьких завдань, про які може йти мова вже на молодших курсах. Наприклад, узагальнення випадків вживання граматичного явища з елементами аналізу вживаності досліджуваного явища у різних текстах. Пізнавально-дослідницькі задачі включають *лінгвістичні* задачі і *психолого-педагогічні* задачі. *Лінгвістичні* задачі покликані поглиблювати філологічні знання, навички та вміння студентів. Наприклад:

Приклад 2. *Analyse the microfield of future time and the constituents of this field. Choose some text and find examples in it.*

Доцільність виконання пізнавально-пошукових *психолого-педагогічних* задач зумовлюється їхньою можливістю підвищувати рівень ІКК, сприяти розвитку мотивації до вчительської професії, поглиблювати методичні знання, навички та вміння, сприяти професіоналізації підготовки. Використання пізнавально-пошукових методичних задач можна практикувати, на нашу думку, вже на другому курсі, зокрема, під час опрацювання теми «Професії». Виконання таких задач передуватиме вивченню курсу методики навчання ІМ, який починається на третьому курсі, і таким чином вводитиме студентів у світ професії.

Приклад 3. *You are a teacher of a secondary school. Not all of your pupils do well. What would you do to encourage children to make a better progress at school? Consider the following: use of presents, praise, punishment, promises of future rewards. Be ready to explain your ideas.*

Технології проблемного навчання передбачають створення проблемних ситуацій – комплексу умов (мовленнєвих і немовленнєвих), необхідних для виникнення проблеми, і таких, що стимулюють студентів до вирішення проблемної задачі [5: 147]. Крім створення проблемних ситуацій, проблемні технології поєднують такі прийоми навчання: організацію колективного обговорення проблеми та можливих підходів до її вирішення; виконання різноманітних вправ, які передбачають різні форми спілкування [15: 241] викладача та студентів, що в умовах СР означає різні форми та ступені допомоги і консультації викладача (за необхідності).

У СР ми пропонуємо використовувати проблемний виклад навчального матеріалу, яким студенти повинні оволодіти самостійно (наприклад, в електронних навчальних курсах), проблемно-пошукову діяльність студента з оволодіння певними знаннями, проблемний характер завдань, у тому числі для контролю / самоконтролю.

Отже, використання технологій проблемного навчання у СР студентів із формування ІКК передбачає:

- орієнтування на особистість студента, його інтереси, цілі;
- акцент на розвиток навчально-стратегічної компетентності, зокрема її організаційно-планувального, рефлексивного, дослідницького аспектів;
- використання комунікативно-пошукових, пізнавально-пошукових культурознавчих, пізнавально-дослідницьких (лінгвістичних і психолого-педагогічних) проблемних задач у СР студентів для оволодіння іншомовними знаннями, навичками і вміннями в процесі вирішення важливих для студентів проблем;
- використання у СР задач із зростаючою мовленнєво-мисленнєвою, інтелектуальною та комунікативною складністю;
- поступове підвищення рівня проблемності, верхньою межею якого є самостійний аналіз ситуації, визначення і формулювання студентами проблеми, а також самостійне її вирішення; поступовий перехід від визначення проблеми викладачем до самостійної постановки проблеми студентами та її самостійного вирішення.

Враховуючи виокремлені нами принципи, ефективними в організації СР з оволодіння майбутніми вчителями ІКК є **проектні технології**. Їх трактують як спосіб досягнення дидактичної цілі через детальну розробку проблеми (технологію), яка повинна завершитися реальним практичним результатом, оформленим тим чи іншим способом [9: 66]. У результаті виконання проектів (інформаційних, рольових, дослідницьких, творчих тощо) студенти не лише підвищують рівень ІКК, але й створюють практичний продукт, який можна реально використати (наприклад, тематичний словник, сценарій Тижня ІМ тощо). Крім того, використання проектних технологій забезпечує підвищення мотивації студентів, їх самореалізацію, сприяє розвитку автономії майбутніх учителів (оскільки з кожним роком студентам потрібно надавати дедалі більшої самостійності у виборі типу та тематики проекту, а також у його реалізації), і, крім того, озброює їх вміннями використовувати технології, які вони зможуть широко застосовувати в подальшій професійній діяльності.

Перспективним, на нашу думку, є використання **технології «портфоліо»**, яка у СР реалізується за допомогою Мовного портфеля. Мовний портфель є пакетом документів, в якому відображено мовний досвід власника, рівень володіння мовою, отримані сертифікати, дипломи, а також взірці виконаних власником портфеля робіт, що демонструють його успіхи в оволодінні ІМ. Мовний портфель є засобом оцінювання та самооцінювання досягнених результатів (а отже і розвитку рефлексивних умінь студентів), а також отримання студентом достовірної оцінки рівня сформованості його ІКК; підвищення мотивації майбутніх учителів до вдосконалення рівня ІКК, розширення досвіду міжкультурного спілкування; розвитку автономії майбутніх учителів шляхом постановки власних навчальних цілей внаслідок аналізу поданих в портфелі дескрипторів умінь.

Стрімкий розвиток науки і техніки зумовлює доцільність застосування в СР майбутніх учителів з оволодіння ІКК **інформаційно-комунікаційних технологій**, які базуються, в першу чергу, на використанні комп'ютерних і телекомунікаційних засобів, тобто програмно-апаратних засобів і пристроїв, що функціонують на базі мікропроцесорної техніки, сучасних засобів і систем телекомунікацій інформаційного обміну, аудіо-відеотехніки і т.д., що забезпечують операції по збиранню, продукуванню, нагромадженню, збереженню, обробці і передачі інформації [15: 321].

Найбільш інтенсивно використовуються комп'ютерні технології, які передбачають застосування у навчальному процесі комп'ютерних програм, електронних посібників, електронних словників, електронних енциклопедій, ресурсів Інтернет тощо.

У СР повинні також реалізовуватися можливості Інтернету, який дає змогу студенту отримати різноманітні матеріали для вивчення ІМ; формувати вміння читання, використовуючи матеріали різного рівня складності; вдосконалювати вміння аудіювання на основі автентичних аудіотекстів мережі Інтернет; розвивати вміння монологічного і діалогічного мовлення шляхом участі у відеоконференціях; удосконалювати вміння у письмі, листуючись у форумі, через електронну пошту; поповнювати словниковий запас; вдосконалювати граматичні навички за допомогою спеціально розроблених матеріалів мережі; оцінити власний рівень володіння ІКК (наприклад, для англійської мови за допомогою стандартного екзамену TOEFL чи виконання тестів на отримання міжнародних сертифікатів (наприклад, First Certificate in English – FCE, Advanced Certificate in English – CAE, Certificate of Proficiency in English – CPE)), а відтак і формувати стійку мотивацію до подальшого самостійного вдосконалення ІКК.

Інформаційно-комунікаційні технології передбачають **e-навчання** – інтерактивне навчання, під час якого навчальний матеріал доступний у діалоговому режимі, і яке забезпечує

автоматичний зворотний зв'язок з навчальною діяльністю студента [14: 59]. Услід за Т. І. Коваль [4: 73-74] вважаємо, що *e-навчання* може бути організоване і з електронними навчальними матеріалами, розміщеними на будь-якому магнітному носії персонального комп'ютера, і через мережу Інтернет, яка передбачає доступ до веб-сторінки викладача, матеріалів, розміщених, наприклад, на платформі MOODLE, інформаційних ресурсів мережі Інтернет у будь-який час і з будь-якого комп'ютера. У такому випадку СР може організуватися дистанційно, що забезпечує швидкий доступ студента до інформації, оперативний зв'язок.

Отже, інформаційно-комунікаційні технології у СР забезпечують реалізацію окреслених принципів, швидкий доступ до матеріалів для СР, автентичних джерел, що сприяє мотивації до самостійного вивчення ІМ; оволодіння ІКК; можливість самоконтролю результатів СР і рівня сформованості ІКК.

**Висновки.** Організація СР повинна базуватися на комунікативному методі, який ґрунтується на положеннях комунікативної лінгвістики та ідеях особистісно-діяльнісного підходу. Основними методами викладачів, які організують СР майбутніх учителів з оволодіння ІКК, є: організація самостійного пошуку, тренування, практики спілкування, контроль. Серед методів студентів доцільно виділити: самостійний пошук, ознайомлення, осмислення, тренування, практику спілкування, самоконтроль та самоаналіз. Конкретизуючи названі методи, ми дійшли висновку щодо доцільності використання у СР технологій проблемного навчання, проектних, інформаційно-комунікаційних технологій і технології «портфоліо».

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні питання використання перелічених технологій у формуванні компонентів іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Арванітопуло Е. Г. Проектна робота з англійської мови учнів старшої школи: [навч. посіб.] / Елла Георгіївна Арванітопуло // Бібліотечка журналу «Іноземні мови». – 2006. – Вип. 2. – 56 с.
2. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / Инесса Львовна Бим. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.
3. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе : Проблемы и перспективы / Инесса Львовна Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.
4. Коваль Т. І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Коваль Тамара Іванівна. – К., 2008. – 572 с.
5. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ»», «Cambridge University Press», 2001. – 224 с.
6. Конишева А. В. Современные методы обучения английскому языку / Ангелина Викторовна Конишева. – [2-е изд., стереотип.]. – СПб. : КАРО, Мн. : Издательство «Четыре четверти», 2005. – 208 с.
7. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : [пособ. для учит.] / Наталия Федоровна Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
8. Никишина И. В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов / И. В. Никишина. – Волгоград : Учитель, 2007. – 91 с.
9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / [Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров]; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
10. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Ефим Израилевич Пассов. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
11. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / Виктория Викторовна Сафонова. – Воронеж : ИСТОКИ, 1996. – 237 с.
12. Сафонова В. В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе / Виктория Викторовна Сафонова. – [3-е изд.] – М. : Еврошкола, 2001. – 271 с.
13. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход : [монография] / Елена Николаевна Соловова. – М., 2004. – 336 с.
14. Шуневич Б. І. Теоретичні основи дистанційного навчання : [навч. посіб. для магістрів за спец. 8.030505 «Прикладна лінгвістика» ВНЗ IV рівня акредитації] / Богдан Іванович Шуневич. – Львів : Вид-во Національного університету «Львівська політехніка», 2006. – 244 с.
15. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 слов / Анатолий Николаевич Щукин. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.
16. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : [учеб. пособ. для препод. и студ.] / Анатолий Николаевич Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.

17. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : [учеб. пособ.] / Анатолий Николаевич Щукин. – М. : Филоматис, 2008. – 188 с.
18. Evans V. Upstream Proficiency. Student's book / Virginia Evans, Jenny Dooley. – Express Publishing, 2002. – 276 p.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Задорожна Ірина Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Михайло КАЛЕНИК (Суми, Україна)**

## ЕЛЕМЕНТИ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ ПРИ ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ В ШКОЛІ

*Як показує практика, у переважній більшості випадків викладачі у процесі дистанційного навчання обмежуються розміщенням лекційного курсу в електронному вигляді і введенням автоматизованої системи тестування на етапі контролю. У статті розглядаються питання методики організації самостійної роботи в умовах дистанційного навчання фізики.*

*Ключові слова: дистанційне навчання, самостійна робота, довгострокові різномірні завдання, робочий конспект, компонент, структурний елемент, інтегративна модель навчального процесу.*

*Practice shows that in most cases teachers in the course of distance learning are limited to placement of a lecture course in an electronic form and introduction of the automatic system of testing at a control stage. In the article the questions of a technique for organizing independent activity in the conditions of distance learning of physics are considered.*

*Keywords: distance learning, independent activity, long-term tasks, working abstract, component, structural element, integrative model of process of training.*

В умовах глобальної інформатизації суспільства та всіх його сфер життя важливим постає питання ефективності використання інформаційно-комунікаційних технологій у сфері освіти. Протягом останнього десятиліття все більшого значення і розвитку набуває дистанційна освіта.

Дистанційна освіта - це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання.

Технології дистанційного навчання складаються з педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання.

Педагогічні технології дистанційного навчання - це технології опосередкованого активного спілкування викладачів з тими, хто навчається із використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи суб'єктів навчання зі структурованим навчальним матеріалом, представленим у електронному вигляді.

Інформаційні технології дистанційного навчання - це технології створення, передачі і збереження навчальних матеріалів, організації і супроводу навчального процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку [5].

Під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес перетворення і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [6].

Дистанційна фізична освіта – це форма освіти, самодостатня для одержання якісної освіти з фізики, що відрізняється від інших форм способом одержання (надання) освіти, або характером освітньої комунікації, здійснюваної в основному на відстані.

Дистанційне навчання фізиці передбачає взаємодію вчителя фізики й учнів між собою на відстані, здійснюване засобами інформаційних і телекомунікаційних технологій, що й дозволяє реалізувати навчальні цілі, застосовувати педагогічні методи, використовувати різні дистанційні форми організації навчального процесу.

Одна з головних рис дистанційного навчання – можливість учневі самому одержувати необхідні знання, користуючись розвиненими інформаційними ресурсами, наданими інформаційними технологіями. Інформаційні ресурси (бази даних і знань, комп'ютерні, у тому числі мультимедіа контролюючі навчальні системи, відео- і аудіозаписи, електронні бібліотеки) разом із традиційними підручниками й методичними посібниками створюють унікальне розподілене середовище навчання, доступне широкій аудиторії.

Застосування комп'ютерних технологій не змінює строки навчання, а найчастіше застосування електронних освітніх програм на уроці вимагає більше часу, але дає можливість учителеві більш глибоко висвітлити те чи інше теоретичне питання. При цьому застосування мультимедіа ресурсів допомагає учням вникнути більш детально у фізичні процеси і явища, вивчити важливі теоретичні питання, які не могли б бути вивчені без їхнього використання.

Головним завданням виховання школярів є формування в них самостійності мислення, підготовка до творчої діяльності. Треба готувати учнів до безперервної освіти й самоосвіти, виробляти навички самостійно поповнювати свої знання, уміло й швидко орієнтуватися у потоці наукової й суспільно-політичної інформації. Тому необхідно формувати у школярів раціональні методи і прийоми навчальної роботи, виховувати в них потребу в знаннях, інтересу до навчання.

Самостійна робота є засобом одержання глибоких і міцних знань учнів, засобом формування в них активності й самостійності, як рис особистості, розвитку їх розумових здібностей.

Під самостійною навчальною роботою розуміють будь-яку організовану вчителем активну діяльність учнів, спрямовану на виконання поставленої дидактичної мети в спеціально відведений для цього час, пошук знань, їх осмислення, закріплення, формування й розвиток умінь і навичок, узагальнення й систематизацію знань.

Як дидактичне явище самостійна робота являє собою, з одного боку, навчальне завдання, тобто те, що повинен виконати учень, об'єкт його діяльності, а з іншого боку – форму прояву відповідної до діяльності пам'яті, мислення, творчої уяви при виконанні учнем навчального завдання, яке в остаточному підсумку приводить учня або до одержання зовсім нового, раніше невідомого йому завдання, або до поглиблення й розширення сфери застосування вже отриманих знань [1].

Самостійна робота припускає активні розумові дії учнів, пов'язані з пошуком найбільш раціональних способів виконання запропонованих учителем завдань, з аналізом результатів роботи.

Сьогодні на уроці фізики необхідно при мінімальній кількості навчальних годин дати достатню кількість інформації, з гарантією цілісності засвоєння навчального матеріалу. Профілізація шкільної освіти вимагає активного впровадження нових форм і методів навчання. Із цієї метою вбачається ефективним використання елементів дистанційного навчання.

Самостійну роботу учнів з електронними навчальними матеріалами необхідно планомірно й систематично включати в навчальний процес. Лише за цієї умови будуть вироблятися тверді предметні компетенції.

При організації самостійної роботи необхідно здійснювати розумну комбінацію "традиційної" навчальної роботи учнів у класі із самостійною "дистанційною" роботою учнів вдома.

До видів самостійної діяльності, які пропонується виконувати учням вдома з використанням засобів інформаційних та телекомунікаційних технологій, на наш погляд, доцільніше віднести такі:

- ✓ робота з навчальним текстом;
- ✓ тренувальні вправи;
- ✓ виконання довгострокових завдань;
- ✓ підготовка доповідей і рефератів;
- ✓ лабораторні дослідження й спостереження;
- ✓ технічне моделювання й конструювання;
- ✓ вивчення (конструювання) моделей фізичних приладів.

Під час вивчення нового матеріалу на уроці окремо аналізуються частини навчальної інформації, що пов'язані з тими узагальненими ознаками компонентів, які були визначені на попередньому етапі діяльності, розділяючи істотні ознаки та їх обґрунтування, ілюстрації, доведення тощо.

Після вивчення нового матеріалу систематизуються істотні ознаки компонента, утворюючи систему тверджень, засвоєння якої створює у свідомості учнів цілісне уявлення про предмет пізнання.

Вивчення окремих частин змісту компонента передбачає не тільки колективний аналіз дослідів, графіків, схем, а й самостійні роботи учнів з підручником на уроці. Саме цим самостійним роботам присвячена більшість методичних праць, в яких розглядаються уміння роботи з книгою.

Як видно, вказані особливості організації навчального процесу спрямовані на формування в учнів умінь роботи з книгою.

Але цього недостатньо. Треба так формулювати домашнє завдання, щоб учень був вимушений додержуватися загального плану діяльності з фізичними або технічними текстами [3]. Цьому сприяє складання робочих конспектів.

У робочому конспекті є дві частини - ліва і права. У лівій частині за допомогою малюнків, ключових слів вказується на обґрунтування окремих істотних ознак компонента. У правій частині також за допомогою ключових слів вказується на зміст відповідної істотної ознаки [4].

Вдома учень повинен, керуючись робочими конспектами, використовуючи текст підручника, електронні видання, публікації в мережі Інтернет знайти відповідні істотні ознаки, їх обґрунтування та додаткові приклади.

Відносно невеликий час, враховуючи профільну орієнтацію навчання, який можна використати для розв'язування фізичних задач, вимагає пошуку способів збільшення їх кількості без значного перевантаження учнів домашньою роботою.

Одним з таких способів є використання довгострокових різнорівневих завдань з розв'язування фізичних задач.

Сутність його полягає в наступному.

Вивчення одиниці навчального матеріалу розпочинається з висунення навчальної проблеми, яка у багатьох випадках формулюється у вигляді типової задачі, розв'язати яку можна тільки після введення системи істотних ознак компонента. Після послідовного введення системи істотних ознак, їх систематизації, учням демонструється зразок розв'язування типової задачі та виконуються вправи з метою закріплення нового матеріалу, включення його в загальну систему знань з даного навчального предмета, конкретизації одержаних висновків, формування вмінь їх застосування у різноманітних ситуаціях. Ця робота продовжується під час виконання учнями домашніх завдань.

У домашні завдання входять задачі різної складності, враховуючи профільну орієнтацію класів. Учитель повідомляє шкалу оцінювання відповідно до умінь розв'язування конкретних задач.

Результати виконання таких завдань перевіряються не на наступному уроці, а після закінчення певної теми шляхом проведення різних форм контролю.

Довгострокові рівневі завдання надають учням порівняно великий час для їх виконання. Учні зможуть скористатися Інтернет, дистанційною допомогою вчителя через електронну пошту, Skype, соціальні мережі. Це не головне. Важливо те, щоб учні засвоїли способи розв'язування задач певного типу.

Відкривається можливість для самовдосконалення умінь учнів, прагнення їх до отримання більш високих досягнень своєї навчальної роботи.

Довгостроковий характер завдань дозволяє збільшити кількість задач для домашньої роботи, сприяє індивідуалізації навчання.

Одним з найбільш перспективних напрямків використання інформаційних технологій при вивченні фізики є комп'ютерне моделювання фізичних явищ і процесів. Комп'ютерні моделі дозволяють продемонструвати на екрані комп'ютера багато фізичних ефектів, а також дозволяють організувати нові, нетрадиційні види навчальної діяльності учнів.

Комп'ютерні моделі дозволяють користувачеві управляти поведінкою об'єктів на екрані монітора, змінюючи початкові умови експериментів, і проводити різноманітні фізичні досліди. Деякі моделі дозволяють спостерігати на екрані монітора, одночасно з ходом експерименту, побудову графічних залежностей ряду фізичних величин. Подібні моделі являють особливу цінність, тому що учні, як правило, зазнають значних труднощів при побудові й читанні графіків.

Можна виділити наступні види завдань для самостійної роботи учнів з комп'ютерними моделями:

- комп'ютерні експерименти;
- експериментальні завдання (тобто завдання, для розв'язку яких необхідно продумати й поставити відповідний комп'ютерний експеримент);
- розрахункові завдання з подальшою комп'ютерною перевіркою (завдання, які спочатку необхідно розв'язати без використання комп'ютера, а потім перевірити отриману відповідь, поставивши комп'ютерний експеримент). При складанні таких завдань необхідно враховувати як



функціональні можливості моделі, так і діапазони зміни числових параметрів;

— завдання з відсутніми даними (при розв'язку таких завдань учень повинен розібратися, якого саме параметра не вистачає для розв'язку завдання й самостійно вибрати його величину);

— творчі завдання (учневі пропонується скласти одне або кілька завдань, самостійно розв'язати їх, а потім, використовуючи комп'ютерну модель, перевірити правильність отриманих результатів);

— дослідницькі завдання (учням необхідно спланувати й провести ряд комп'ютерних експериментів, які б дозволили підтвердити або спростувати певні закономірності);

— проблемні завдання (за допомогою ряду моделей можна продемонструвати, так звані, проблемні ситуації, тобто ситуації, які приводять учнів до уявного або реального протиріччя, а потім запропонувати їм розібратися в причинах таких ситуацій з використанням комп'ютерної моделі).

Отже, якщо мова йде про дистанційне навчання фізики школярів, то перш за все необхідно ліквідувати розмежування між сучасним рівнем викладання фізики в школі й дидактичними можливостями сучасних технологій інформаційного суспільства. На наш погляд доцільно застосовувати можливості дистанційного навчання не окремо (розподілено), а інтегровано.

Необхідно не просто переробляти конспекти уроків, підручники, посібники з паперового в електронний варіант, а розробляти методи і форми такого інтегрованого навчання і готувати вчителів вже з перших кроків отримання відповідної вищої освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1984.
2. Каленик М.В. Використання довгострокових завдань з фізики для оцінки практичних умінь старшокласників //Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 24. – Херсон: Айлант, 2001. – с. 198-201.
3. Каленик М.В., Каленик В.І. Формування умінь роботи з навчальними текстами й структура процесу навчання фізики в основній школі //Вісник ЧДПУ ім. Т.Г. Шевченка. Випуск 9. Серія: педагогічні науки: збірник. – Чернігів: ЧДПУ, 2000. – №3. – с. 66-68.
4. Каленик М.В. Конспекти з фізики – один із засобів інтенсифікації процесу навчання в основній школі //Вісник ЧДПУ ім. Т.Г. Шевченка. Випуск 9. Серія: педагогічні науки: збірник. – Чернігів: ЧДПУ, 2000. – №3. – С. 69-72.
5. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні: [Електронний документ]. – (<http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>)
6. Наказ №40 від 21.01.2004р. "Про затвердження Положення про дистанційне навчання": [Електронний документ]. – (<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0464-04>)

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Каленик Михайло Вікторович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізики, заступник декана фізико-математичного факультету Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

**Світлана КОВТЮХ (Кіровоград, Україна)**

## НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ ЯК ОСНОВА ЯКІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГА

*У статті висвітлені проблеми науково-методичного забезпечення навчальної фахової дисципліни як необхідного підґрунтя для формування компетентного вчителя-професіонала на прикладі курсу сучасної української літературної мови, який опановують студенти філологічних факультетів вищих навчальних закладів.*

*Ключові слова: науково-методичне забезпечення, навчально-методичний посібник, змістовий модуль, індивідуальне навчально-дослідне завдання.*

*This paper deals with the problems of scientific and methodological courseware of educational professional subject as an essential basis for the formation of a competent professional teacher. It is illustrated by an example of the course of Modern Standard Ukrainian for the students of philological faculties of higher educational establishments.*

*Key words: scientific and methodological courseware, study guide, content module, individual educational and research assignment.*

Зростання соціальної ролі вчителя-філолога, його активне творче самовиявлення зумовлюють необхідність формування компетентного фахівця. На це орієнтують програма „Освіта (Україна ХХІ століття)”, положення Національної доктрини розвитку освіти в Україні, державний стандарт освіти тощо. Головна мета формування системи професійних компетенцій базується на знаннях, уміннях пізнавального й творчого типу, соціальних навичках, світоглядних переконаннях. А це неможливо реалізувати без якісної наукової та навчально-методичної продукції.

Різноманітні проблеми, пов'язані із науково-методичним забезпеченням навчання, досліджували В. І. Байденко, Т. А. Дмитренко, Ольга Іллівна Жорнова, Олена Іллівна Жорнова, Т. С. Паніна, М. І. Пентилюк, В. М. Полонський, О. І. Потапенко, О. М. Семеног, С. Д. Смирнов, І. Г. Шендрик та інші.

**Мета статті** – з'ясувати основні параметри науково-методичного забезпечення курсу сучасної української літературної мови (вступ, лексикологія, фразеологія, лексикографія, фонетика, фонологія, морфонологія, орфоепія, графіка, орфографія) для студентів філологічних факультетів ВНЗ як основного підґрунтя в навчанні фахівця. Реалізація цієї мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) визначити, що входить до системи науково-методичного забезпечення дисципліни; 2) схарактеризувати складові навчально-методичних посібників із цього курсу; 3) розглянути головні інновації в процесі вивчення вищевказаних розділів сучасної української літературної мови у вищій школі.

На думку Ольги Іллівни та Олени Іллівни Жорнових, „науково-методичне забезпечення навчального процесу – це сукупність документів, наукових, навчальних, методичних матеріалів, які: а) описують зміст, б) встановлюють структуру, в) визначають результат, г) регламентують перебіг навчального процесу” [1: 1].

Переважає більшість дослідників, наприклад Т. І. Туркот, вважають, що до основних компонентів науково-методичного забезпечення навчального процесу входять: „державні стандарти освіти, навчальні плани, навчальні програми з усіх нормативних і вибіркового навчальних дисциплін; програми навчальної, виробничої та інших видів практик; підручники і навчальні посібники; інструктивно-методичні матеріали до семінарських, практичних і лабораторних занять; індивідуальні навчально-дослідні завдання; контрольні роботи; текстові та електронні варіанти тестів для поточного і підсумкового контролю, методичні матеріали для організації самостійної роботи студентів, виконання індивідуальних завдань, курсових і дипломних робіт” [7]. Проте цей перелік може бути розширений „за рішенням кафедри, факультету, вищого навчального закладу або з ініціативи самого викладача” [1: 1].

Наукова, навчально-методична, виховна робота кафедри української мови факультету філології та журналістики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка зорієнтована на формування освіченої, усебічно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, швидкої адаптації до змін у розвитку професійної сфери, фахівця, наділеного вміннями ефективно розв'язувати проблеми, приймати доцільні рішення, володіти культурою педагогічного спілкування, самостійно й творчо мислити, втілювати власні ідеї в практику професійної діяльності, працювати над удосконаленням власного морального, інтелектуального та культурного рівнів.

Навчальну діяльність кафедри спрямовано: на забезпечення фундаментальної, наукової, професійної та практичної підготовки майбутніх фахівців відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня, з урахуванням їх запитів, інтересів і здібностей; на розробку й видання підручників, посібників, навчально-методичних матеріалів з метою якісної організації навчального процесу; на вдосконалення робочих навчальних програм дисциплін, викладання яких забезпечує кафедра відповідно до вимог державного стандарту та кредитно-модульної системи; на розробку спецкурсів, спецсемінарів з урахуванням актуальності наукових лінгвістичних досліджень, активного становлення нових мовознавчих напрямків, зокрема на межі різних галузей знань; на впровадження інновацій у технології навчання і виховання; на забезпечення різнобічного систематичного контролю за освітнім процесом.

До навчального плану підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр” як один з основних предметів лінгвістичного циклу входить сучасна українська літературна мова, з якого передбачено державну атестацію. Протягом II семестру навчання заплановане опрацювання розділів: вступ, лексикологія, фразеологія, лексикографія, що завершується складанням заліку; у III семестрі студенти вивчають фонетику, фонологію, морфонологію, орфоепію, графіку, орфографію й складають екзамен. Для загального курсу сучасної української літературної мови

розроблена навчальна програма, для обох семестрів – окремі робочі програми згідно з новими вимогами, навчально-методичні посібники, опубліковані відповідно до рішення методичної ради Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, пакет додаткового науково-методичного забезпечення.

Обидва навчально-методичні посібники (Ковтюх С. Л. Сучасна українська літературна мова (Вступ. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія). – Кіровоград, 2011. – 232 с.; Ковтюх С. Л. Сучасна українська літературна мова (Фонетика. Фонологія. Морфонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія). – Кіровоград, 2010. – 220 с.) мають подібні складові. У них подано структуру програми навчальної дисципліни, яка включає опис предмета цього розділу, мету, теоретичні і практичні завдання курсу з переліком необхідних для його вивчення додаткових дисциплін, власне перелік програмових питань за змістовими модулями та темами. Засвідчено також структуру залікового кредиту, критерії оцінювання навчальної діяльності (знань, умінь і навичок) за видами роботи, списки основної, додаткової літератури та словників. У посібнику, до складу якого входить розділ „Лексикографія”, список обов’язкових для опрацювання словників містить 89 позицій [3: 11–16], крім того, запропоновано 11 лексикографічних джерел за вибором студента, схема характеристики словників, оскільки це завдання для самостійної роботи III модуля й колоквиуму на тему: „Історія розвитку української лексикографії”, теоретичний матеріал до якого також опублікований у навчально-методичному виданні [3: 205–228].

У деяких підручниках та посібниках, опублікованих ще за радянських часів, засвідчена застаріла інформація, оскільки різні сфери мовознавства постійно розвивалися, виникали нові галузі (зокрема й на стикові різних дисциплін), з’являлися нові дані, у результаті наукових досліджень переосмислювалися певні тенденції. Наприклад, в академічному виданні „Сучасна українська літературна мова. Лексика і фразеологія” (1973) зазначено, що „власне історія української лексикографії починається з кінця XVI ст., коли Лаврентієм Зизанієм був створений „Лексисъ съ толкованієм словенскихъ словъ просто” (опублікований у Вільні 1596 р.)” [5: 295]. У нашому навчально-методичному посібнику вже подана нова інформація про те, що „першим українським словником став „Лексисъ съ толкованієм словенскихъ словъ просто” невідомого автора. Словник не датований, але дослідники довели, що укладений він до 1596 р., у другій половині XVI ст., тобто до виходу словника Л. Зизанія. Це перекладний церковнослов’янсько-український словник, до реєстру якого входить 896 вокабул, 128 з яких не мають перекладу. Праця (невеликий рукописний словник) була опублікована тільки через три століття, у 1884 р., але поширена в списках, вона відіграла позитивну роль у розвитку староукраїнської лексикографії” [3: 205].

У томі „Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика” (1969) у розділах „VII. Орфоепічні норми та їх значення” та „VIII. Український алфавіт. Принципи орфографії” зазначено старий порядок розташування літер в алфавіті, а також відсутня графема й літера **г (re)**, яка була реабілітована й повернена до української абетки Українським правописом 1993 р. [4: 370–417]. Відповідно, у нашому посібнику засвідчено нові дані, точніше – відновлені: правила й приклади з буквою **г (re)** [2: 153–184].

В обох навчально-методичних посібниках подано теоретичний матеріал, тематика лекцій і практичних занять, вправи для домашньої роботи із взірцями виконання, порядок та зразки лінгвістичних розборів: фонетико-фонологічного, орфоепічного (слова й тексту), графічного, орфографічного (слова й речення (тексту)), лексикологічного (слова й тексту), фразеологічного. У кінці III семестру студенти складають колоквиум на тему: „Історія української графіки та орфографії”, до якого запропоновано теоретичний матеріал, що ґрунтується на найновіших наукових дослідженнях, серед них й авторів з діаспори, праці яких були недоступні в радянські часи, з використанням таблиць, ілюстрацій тощо [2: 184–217].

Окремо подані завдання для самостійної роботи в межах кожного модуля, кожної теми. Плани-завдання практичних занять мають таку будову: перелік того, що студент повинен знати й уміти (реєстр компетенцій), основні терміни (вокабулярій), теоретичні питання, списки основної та додаткової літератури, завдання для домашньої роботи, теоретичні відомості з використанням таблиць, опорних конспектів до лекційних занять тощо. Теоретичний матеріал посібників уміщує багато нової інформації та прикладів, чітко розставлені акценти стосовно низки проблемних питань, яких немає в інших подібних фахових виданнях.

Наприклад, кваліфіковано розмежовані поняття: „активна” і „пасивна” лексика, „загальноживана” та „спеціальна” лексика (з детальним поясненням груп останньої – термінів,

професіоналізмів, діалектизмів, жаргонізмів, арготизмів), „стилістично марковані (міжстильові)” і „стилістично нейтральні” слова, „емоційно (експресивно) забарвлена” та „емоційно (експресивно) нейтральна” лексика.

Так само з погляду новітніх науково-лінгвістичних тенденцій потрактовано класифікацію (виокремлення основних шарів) споконвічних українських за походженням слів, їхню соціально-історичну зумовленість. Зокрема обґрунтовано недоцільність виділення спільносхіднослов'янської лексики, „оскільки не було єдиної прамови виключно для трьох мов – української, російської та білоруської. Ці мови розвивалися незалежно одна від одної, вони, як і всі інші слов'янські мови, утворилися зі спільнослов'янської мови-основи, або праслов'янської... На основі спеціального вивчення східнослов'янської лексики, зокрема давньоукраїнської, зроблено переконливі висновки про те, що абсолютну більшість у складі різних її лексико-семантичних груп становить праслов'янська лексика” [3: 133]. А в переважній більшості навіть нових підручників і посібників з лексикології сучасної української літературної мови, відповідно до радянської доктрини утворення української, російської та білоруської мов, з погляду походження виокремлюють спільносхіднослов'янську лексику, наприклад у виданні „Сучасна українська літературна мова. Лексика і фразеологія” (1973) [5: 111–113], у підручнику „Сучасна українська літературна мова” за редакцією М. Я. Плющ [6: 125–126] та ін.

Варто постійно працювати над формуванням різних видів компетенцій, сприймати їх в контексті європейських підходів до навчання мови й реалізувати, спираючись на основні положення когнітивної та комунікативної методики; усвідомлення сутності таких компетенцій дозволяє нинішнім студентам – майбутнім учителям української мови та літератури – глибше осмислити головні завдання стандартизованої мовної освіти в Україні. Компетентнісний підхід у цьому процесі є своєрідним орієнтиром, який спрямовує фахову діяльність філолога на виконання головної мети мовної освіти – виховання особистості, яка володіє системою знань, умінь і навичок, що забезпечить її високий рівень спілкування в різних життєвих ситуаціях.

Також актуальним є впровадження інноваційних технологій у систему професійної підготовки майбутніх фахівців. До них відносять демократизацію, індивідуалізацію, кооперацію, інтенсифікацію навчального процесу, особливий акцент на самонавчання, перетворення викладача на організатора й консультанта студентів, використання проблемного навчання, застосування новітніх інформаційних, зокрема комп'ютерних, технологій тощо.

У навчально-методичному посібнику з лексикології, фразеології, лексикографії подані методичні рекомендації щодо написання навчального проекту (індивідуального навчально-дослідного завдання – ІНДЗ). Список тем ІНДЗ для двох семестрів включає до 300 позицій, тобто дає можливість обирати неповторювані проекти для всіх студентів курсу.

У посібнику засвідчено, що „ІНДЗ – це завершена теоретична та (або) практична робота в межах навчальної програми курсу, яка виконується на основі знань, умінь і навичок, отриманих у процесі лекційних, практичних занять та самостійної роботи, охоплює окремі питання, передбачає залучення знань з інших дисциплін, використання міжпредметних зв'язків, уміння порівнювати лінгвістичні факти в межах однієї або різних мов тощо. Це мікродослідження або моделі майбутніх серйозних наукових досліджень” [3: 9].

Також подано мету, орієнтовну структуру навчального проекту, кроки втілення (лінійну та інтегративну моделі), зазначено, у якому вигляді слід готувати результати ІНДЗ. Обов'язковою складовою навчального проекту є мультимедійна презентація, заохочується використання додаткового матеріалу у вигляді таблиць, діаграм, картотек, конспектів, інтернет-даних, ілюстрацій, портретів, слайдів, документів, аудіо- та відеокліпів. Обов'язковим є опрацювання додаткової літератури, бібліографічний опис, історичні розвідки, коментарі та ін. з обов'язковою вказівкою переліку статей, рецензій на наукові видання з лінгвістичних періодичних джерел українською та російською мовами з 2000 року (журнали „Мовознавство”, „Українська мова”, „Дивослово”, „Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах”, „Українська мова та література в школі”, „Урок української”, „Лингвистические науки”, „Новое в зарубежной лингвистике”, „Русский язык в школе” та ін.). Можна готувати варіанти навчальних та контрольних тестових завдань з теми для середньої і вищої школи [3: 10].

За новими вимогами 100-бальної системи за ІНДЗ можна отримати максимум 9 балів: 3 бали за усну доповідь, яка супроводжується мультимедійною презентацією, та відповіді на питання в процесі обговорення (участь у дискусії), тут враховується доступне представлення проблеми, оригінальність використаних слайдів, уміння зацікавити аудиторію; 3 бали за зміст (формулювання проблеми з аргументацією, огляд літератури, виклад матеріалу – повнота, 200

логічність, точність, самостійність, переконливість, коректність і доречність цитувань); 3 бали за мовленнєве оформлення (наявність чи відсутність орфографічних, пунктуаційних, лексичних, граматичних, стилістичних помилок).

Теми ІНДЗ студенти обирають таким чином, щоб на одному занятті були презентовані проекти не більше ніж 2 студентів. Для наукової доповіді заплановано 5–7 хв. Після неї охочі ставлять питання, потім один студент дає рецензію, викладач виставляє бали після здачі готового портфоліо ІНДЗ. У кінці видання для ВНЗ вміщено тести для самоаналізу з відповідями [3: 228–232].

У теоретичних відомостях до теми „Лексика української мови з погляду активного і пасивного вживання” вміщено цікаві дані досліджень вітчизняних і закордонних учених, які стосуються розвитку активного запасу слів окремих носіїв мови. На І курсі освічений студент знає приблизно вдвічі більше слів, ніж той, хто не ретельно готується до занять. Середній студент вивчає десь 3 000 слів за рік, або приблизно 8 слів на день. Відповідно до даних наукових експериментів 1995 р., обсяг словникового запасу випускника інституту становить 17 000 лексичних гнізд, а студента-першокурсника, який щойно закінчив школу, – 12 000 [3: 157–158]. Чим більший обсяг індивідуального лексикону людини, тим вона освіченіша.

Навчально-методичне забезпечення, крім друкованої версії посібника, включає його електронний варіант, а також перелік тем для ІНДЗ, нову таблицю оцінювання відповідно до 100-бальної системи, тести об’єктивного контролю, питання, що виносяться на залік та екзамен, варіанти всіх модульних контрольних робіт, ККР, білети до екзамену, укладені за чотирма рівнями, тексти лекцій та мультимедійні презентації до них, таблиці, електронну бібліотеку, зокрема публікації викладача з різних тем курсу сучасної української літературної мови (вступ, лексикологія, фразеологія, лексикографія, фонетика, фонологія, морфонологія, орфоепія, графіка, орфографія) тощо. Необхідно, відповідно до нових вимог, розробити ефективні засоби контролю якості освіти.

Отже, науково-методичне забезпечення процесу навчання фахових дисциплін, серед них сучасної української літературної мови, включає і традиційні, й інноваційні компоненти. Дослідники подають основний перелік складових такого забезпечення, який не тільки може бути розширений, а й обов’язково потребує змін, корекцій, доповнень у зв’язку з багатоваріантністю, міждисциплінарністю, інформатизацією, розвитком компетентнісних підходів, експериментальністю, вдосконаленням, практичним спрямуванням навчального процесу.

Важливими видаються перспективи розвитку новітніх підходів до науково-методичного забезпечення навчальних фахових дисциплін, зокрема перетворення традиційної методики на інтерактивну, включення до процесу опанування знаннями індивідуальних та групових коротко- й довгострокових навчальних проектів, впровадження моніторингу ефективності тих чи тих методик, удосконалення системи контролю знань, умінь і навичок студентів, широке використання мультимедійних засобів, інтернет-ресурсів тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Жорнова Олена. Науково-методичне забезпечення навчального процесу у вищій школі: усталені нормативи та сучасні вимоги [Електронний ресурс] / Олена Жорнова, Ольга Жорнова // Вісник Книжкової палати. – 2012. – № 2. – С. 1–4. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/vkp/2012\\_2/st\\_10\\_02.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vkp/2012_2/st_10_02.pdf). – Заголовок з екрану.
2. Ковтюх С. Л. Сучасна українська літературна мова (Фонетика. Фонологія. Морфонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія): навчально-методичний посібник / С. Л. Ковтюх. – Кіровоград, 2010. – 220 с.
3. Ковтюх С. Л. Сучасна українська літературна мова (Вступ. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія): навчально-методичний посібник / С. Л. Ковтюх. – Кіровоград, 2011. – 232 с.
4. Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика / за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1969. – 436 с.
5. Сучасна українська літературна мова. Лексика і фразеологія / за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1973. – 439 с.
6. Сучасна українська літературна мова: підр. / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін.; за ред. М. Я. Плющ. – К.: Вища школа, 1994. – 414 с.
7. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник [Електронний ресурс] / Т. І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с. – Режим доступу: [http://pidruchniki.ws/13680808/pedagogika/pedagogika\\_vischoyi\\_shkoli\\_turkot\\_ti](http://pidruchniki.ws/13680808/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli_turkot_ti). – Заголовок з екрану.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ковтюх Світлана Леонідівна** – кандидат філологічних наук, доцент, професор, завідувач кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Наталія ПОДОПРИГОРА (Кіровоград, Україна)**

## **АКУСТИЧНИЙ ДАТЧИК У НАВЧАЛЬНОМУ ЕКСПЕРИМЕНТУВАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ**

*Пропонується один з варіантів комплексного представлення експериментальної і теоретичної компонент курсу фізики вищої школи у формуванні відповідної предметної компетентності майбутніх учителів фізики на прикладі використання акустичного датчика у системі навчального фізичного експерименту.*

*Ключові слова: Компетенція, компетентність, майбутній учитель фізики, навчальний фізичний експеримент, акустичний датчик, прискорення вільного падіння, науково-методичне забезпечення.*

*The article offers one of the variants of complex presentation of experimental and theoretical components of the course of physics at higher school in forming corresponding subject competence of future teachers of physics on the example of the use of acoustic sensor in the system of educational physical experiment.*

*Keywords: Jurisdiction, competence, future teacher of physics, educational physical experiment, acoustic sensor, acceleration of the free falling, scientifically methodical providing.*

**Постановка проблеми.** Нинішній етап розвитку системи вищої освіти України характеризується її модернізацією, яка спрямована на входження до Європейського освітнього простору. Це вимагає реформування вищої освіти на всіх її структурних рівнях: розроблення галузевих стандартів; навчальних програм; навчальних планів; форм і методів навчання; контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів, останнє зумовлює необхідність прийняття європейської системи оцінювання результатів навчання. У переважній більшості країн світу – це відповідні компетенції. Нині підготовка майбутніх вчителів фізики здійснюється згідно відповідного галузевого стандарту вищої освіти другого покоління, розробленого на основі діяльнісного підходу та ЗУНівської (знань, умінь, навичок) парадигми оцінювання результатів освіти, що набувають розвитку у своєму третьому поколінні на засадах компетентнісного підходу. Разом з тим зміни цільової компоненти фізичної освіти, що пов'язані з глобальною проблемою продуктивної адаптації майбутнього вчителя фізики у подальшій професійній діяльності викликають необхідність забезпечення системою освіти більш повного, особистісного і соціально інтегрованого результату відображеного у відповідній кваліфікації. Зміни в галузі цілей освіти спонукають до виявлення як змістових так і процесуальних аспектів реалізації компетентнісного підходу до навчання при підготовці майбутній учителів фізики, відображених у відповідних науково-методичних розробках.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** З розвитком компетентнісного підходу в освіті з'явилися чисельні публікації, присвячені всебічному філософському та психолого-педагогічному аналізу понять «компетентність» і «компетенція». Зокрема, висвітлюючи проблеми проектування галузевих стандартів з фізики у педагогічній освіті на засадах компетентнісного підходу, Г.О. Грищенко дотримується наступної точки зору щодо змісту цих понять [4: 50]: *компетенція* – це коло повноважень (визначених законами та іншими актами) якої-небудь організації, установи або посадової особи; в освіті це розглядається як типове завдання діяльності працівника; *компетентність* – це властивість особи за значенням «компетентний», а в сфері освіти це сукупність особистісних якостей працівника (знань, умінь, навичок, ціннісно-сміслових орієнтацій, емоційно-вольової регуляції поведінки, мотивації і готовності до діяльності), набутих під час навчання і обумовлених власним досвідом діяльності у певній галузі. Він зазначає, що розвиток компетентностей є метою освітніх програм. Компетентності студентів формуються в різних модулях навчальних програм і оцінюються на різних стадіях навчання. Студенти, навчаючись, набувають компетентностей. Рівень компетентностей виражається в термінах результатів навчання. *Результати навчання* – це формулювання того, що студент, як очікується, буде знати, розуміти і/або буде в змозі продемонструвати в кінці періоду навчання [4: 51]. Отже, компетентності через результати навчання дозволяють створити освітньо-професійну програму підготовки бакалаврів, спеціалістів або магістрів.

Досліджуючи проблеми підготовки фахівця високої кваліфікації з позицій формування компетенцій, П.С. Атамчук розглядає проблему ширше і зауважує, що *компетенція* – це потенціальна міра інтелектуальних, духовно-культурних, світоглядних та креативних можливостей індивіда; *компетентність* – виявлення цих можливостей через дію: розв'язування проблеми (задачі), креативна діяльність, створення проекту, обстоювання точки зору тощо); та необхідності мати чітку уяву про міру прогнозованості цієї якості (компетентності). А рівень компетентності фахівця трактує як ступінь досягнення мети, стимул діяльності, критерій оцінки,

ціннісні здобутки особистості; характеризує контроль-стимулюючий компонент процесу навчання, що реалізується на етапах об'єктивізації контролю та проектування наступної діяльності [1: 13].

Разом з тим, важливим залишається питання співвідношення компетенцій зі здатністю і готовністю вчителя фізики до реалізації здобутої ним кваліфікації у подальшій професійній діяльності. Розглядаючи компетентнісний підхід як умову переходу методичної підготовки вчителів на нові показники якості освіти, В.Д. Шарко вводить поняття *професійно-педагогічної компетентності* як узагальнене особистісне утворення фахівця, що включає високий рівень його теоретико-методологічної, психолого-педагогічної, методичної і практичної підготовки і є критерієм становлення педагога-професіонала [7: 129]. З позицій елементно-структурного аналізу професійно-педагогічної компетентності, якою має володіти вчитель, науковець виділяє три основні компоненти: грамотність (знання про дитину, діяльність у тому числі і пізнавальну, спілкування); вміння як здатність використовувати знання в педагогічній діяльності; професійно значущі особистісні якості [7: 131]. Отже, у контексті компетентнісного підходу змінюються завдання щодо планування навчальної діяльності студентів з фізики, стає актуальним створення умов для пізнання кожним студентом себе як суб'єкта життєдіяльності, навчання кваліфіковано здійснювати різні види діяльності у тому числі і пізнавальної.

**Постановка завдання.** З огляду на методологію фізики як науки пізнавальна діяльність студентів з фізики ґрунтується на теоретичному і експериментальному методах навчання фізики. Експериментальний метод навчання представлений системою навчального фізичного експерименту, яка останнім часом зазнала вагомих позитивних змін завдяки доробкам щодо впровадження новітніх сучасних засобів навчання і обладнання, які уможливають розширення обсягу експериментального відображення змісту курсу фізики як початкової дисципліни у педагогічному вузі. Разом з тим, спостерігається відсутність комплексності у теоретичному і експериментальному представленні прикладного і політехнічного змісту ряду вузлових питань курсу фізики, в межах розділу, теми тощо.

**Мета написання статті** полягає у висвітленні методичних аспектів щодо розв'язання проблеми комплексного представлення експериментальної і теоретичної компонент навчання фізики у вищій школі, що характерне розробкою і впровадженням акустичного датчика у систему навчального фізичного експериментування щодо формування належного рівня відповідної предметної компетентності майбутніх вчителів фізики.

**Виклад основного матеріалу.** В даній статті ми наводимо відповідний матеріал, що стосується датчиків первинних фізичних величин, що вже увійшли до арсеналу навчальних засобів [2; 3; 6] та його поповнення варіантом саморобного акустичного реле (датчика). Заслугує уваги інформація про акустичні реле, до яких ми долучаємо і п'єзоелектричні датчики, фізичні основи роботи яких засновані на утворенні поверхневого заряду у деяких кристалів (п'єзоелектриків) при їх деформації. Спостерігається і зворотна дія – в колі змінного струму п'єзоелектрична пластинка здійснює механічні коливання із частотою такого струму і амплітудою прикладеної напруги. Виготовити п'єзоелектричний датчик виявляється можливим за допомогою кварцової пластинки, на поверхнях якої закріплюють струмопровідні клеми. В якості наочності доцільно показати студентам таку пластику з комплексу приладу ультразвукової установки.

В теоретичних відомостях до виконання експериментального завдання студентам повідомляють, що при стиснення кварцової пластинки з силою  $F$  на її протилежних поверхнях внаслідок п'єзоелектричного ефекту індуються заряди  $Q$ , що визначаються величиною діючої сили, тобто  $Q = kF$ , де  $k$  – п'єзomodуль діелектрика. Якщо сила є змінною, то з'являється змінна вихідна напруга:

$$U = \frac{Q}{C_D + C_M} = \frac{k}{C_D + C_M} F,$$

де  $C_D$  – ємність датчика (конденсатора, утвореного електродами і кварцевим діелектриком);  $C_M$  – ємність монтажу.

П'єзоелектричні датчики безінерційні, використовуються для вимірювання сил, тисків, вібрацій, а також у мікрофонах та виконуючих пристроях. Внесені нами конструктивні зміни у головному телефоні типу ТОН-2, дозволили використати його в якості акустичного реле, що пройшов широку апробацію у системі шкільного фізичного експерименту [3; 6]. Разом з тим слід

відзначити, що використання такого датчика дозволяє суттєво збагатити і навчальний фізичний експеримент вищої школи.

Принципова схема акустичного реле зображена на рис. 1. Датчик має два функціональних вузла – підсилювач сигналів та формувальник імпульсів. Електричний сигнал з датчика (головного телефону) подається на транзистор VT1 К3102Г для підсилення. Потім сигнал для остаточного формування подається на очікувальний мультивібратор, основу якого складає мікросхема К155АГ3. Конденсатор С3 і резистор R5 визначають час тривалості сформованого імпульсу, який розраховується за формулою  $\tau_{вих} = 0,28 RC (1 + 0,7/R)$ .

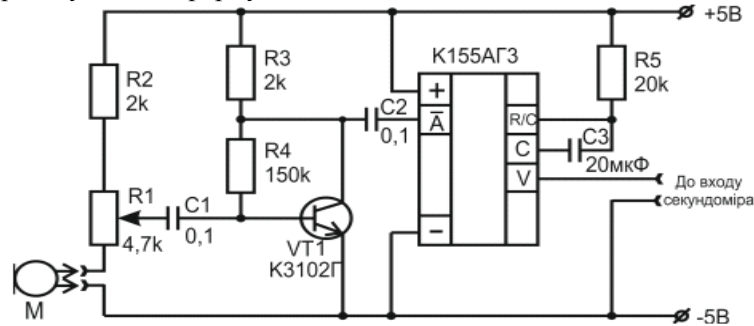


Рис. 1.

Схему збирають на текстолітовій платі, яку розташовують в корпусі відповідних розмірів. Бажано використати корпус таких розмірів, щоб уможливити розміщення в ньому елементів електроживлення. За необхідності можна встановити окреме гніздо для приєднання живлення. Резистором R1 регулюють чутливість реле відповідно до рівня гучності звукового сигналу. Живиться реле від джерела постійного струму стабілізованої напруги 5 В.

Сформовані таким чином імпульси чітко сприймаються лічильниками, а також забезпечують роботу електромагнітного реле типу РЕС-80, яке спрацьовує від джерела живлення напругою біля 1,3 В.

У навчальному експериментуванні з фізики такого типу датчики потребують експериментальні установки, в яких фіксоване положення інших типів датчиків (механічних, фотодатчиків тощо) потребує ретельної підготовки щодо визначення такого статичного положення у просторі методом попередніх випробувань, що не зручно. Зокрема, під час вивчення руху тіла кинутого під кутом до горизонту у полі сили тяжіння Землі, досить важко зафіксувати порівняно малий проміжок часу такого руху, а особливо визначити мить падіння тіла. Найзручніше це виконати за допомогою акустичного датчика, в якості якого використовують мікрофон, або телефон.

Використання акустичного реле в навчальному фізичному експерименті до вивчення різних розділів і питань курсу загальної фізики має спільні риси, в першу чергу – використання акустичного реле в комплекті з цифровим секундоміром для вимірювання малих проміжків часу з належною точністю до сотих секунди. В якості останнього доцільно використати демонстраційний цифровий секундомір. Якщо завдання є складовою частиною роботи лабораторного практикуму, то зручніше використати лабораторний лічильник імпульсів СИЛ. За відсутності останнього доступно прилаштувати лабораторний цифровий секундомір, або досить поширені зразки побутового приладу типу ХJ-613D, вмонтованого у корпусі разом з органами керування експериментальними установками, зібраними з даним секундоміром, рис. 2.

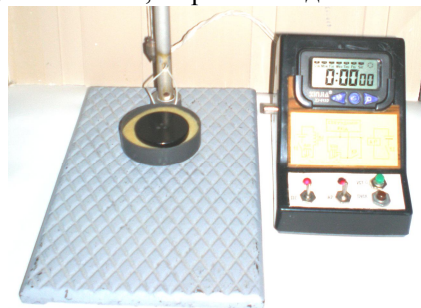


Рис. 2



Але у таких зразках потрібно влаштувати зовні гніздо типу «тюльпан», до контактів якого приєднати контакти керування (пуск/зупинка) дією секундоміра, через які секундомір приєднують до схеми установки. Одним з прикладом є демонстрація з визначення прискорення вільного падіння. Аналогічне завдання порівняно широко виконується як за програмами курсу фізики старшої школи, так і в лабораторному практикумі з механіки вузу.

Демонстраційний експеримент з визначення прискорення вільного падіння з використанням пускового електромагніту і акустичного датчика визначають традиційно за робочою формулою  $g = 2h/t^2$ , де  $h$  – висота падіння тіла, яку вимірюють за допомогою виміральної стрічки, а час падіння  $t$  – секундоміром. Початок падіння співпадає з моментом вмикання секундоміра пусковим магнітом та натисканням відповідної кнопки «start/stop». Момент падіння кульки фіксує акустичний датчик.

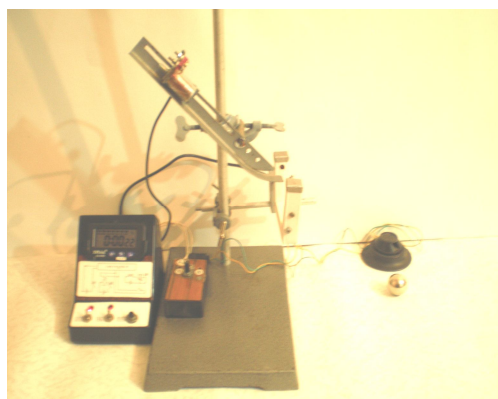


Рис. 3.

Інший варіант експериментального визначення прискорення вільного падіння є додатковим до лабораторної роботи з динаміки щодо дослідження руху тіла, кинутого горизонтально. Встановлення в кінці горизонтальної ділянки лотка для пуску кульки фотодатчика дозволяє вчасно ввімкнути секундомір на початку руху кульки лише під дією сили тяжіння. А розташування акустичного датчика на поверхні стола – вимикати секундомір в мить співудару кульки із поверхнею стола. Вимірявши висоту  $h$  розташування вертикальної ділянки над поверхнею стола, прискорення вільного падіння визначають за тією ж робочою формулою, що і у попередньому завданні. Загальний вигляд установки зображений на рис. 3.

Проте всі запропоновані варіанти характерні визначенням прискорення вільного падіння за умов руху тіла в повітрі без урахування його опору, задовольняють завданням навчального експериментування середньої школи. Разом з тим, у вищій школі модель дослідження такого кінематичної характеристики руху тіла як  $g$  має бути більш наближеною до реальності: вагомість має як об'єктивніший результат прискорення вільного падіння, так і визначене значення опору повітря і його залежність від швидкості руху тіла, тобто урахування коефіцієнту динамічної в'язкості повітря.

Експериментальну установку збирають на базі трубки Ньютона нового зразка – скляного товстостінного циліндра, кінці якого закриті гумовими пробками, в одну з яких вмонтований кран для відкачування через нього повітря. Гумові пробки легко видаляються шляхом накачування в циліндр повітря за незначного підвищення тиску тому їх замінюють іншими кришками, наприклад поліхлорвініловими з гумовими прокладками. На одній кришці в центрі вирізають отвір, в якому зсередини вмонтовують залізне осердя. Зовні на осерді закріплюють котушку пускового електромагніту. На другій кришці встановлюють штуцер з краном (зовні), а також акустичний датчик (зсередини), вивідні провідники від якого пропускають через кришку і приєднують до закріпленого ззовні гнізда, наприклад типу «тюльпан». Зрозуміло, що в місцях кріплення кришок має бути забезпечена герметичність, щоб уникнути пропускання в циліндр повітря. Всередині трубки Ньютона залишають пустотілу залізну кульку, взятую з комплекту електростатичних терезів для демонстрування закону Кулона. На середині циліндра закріплюють муфту, стержень якої потім кріплять у муфті демонстраційного штативу так, щоб, не торкаючись основи штативу, циліндр зручно було обернути у вертикальній площині і закріплювати.

Функціональна схема установки зображена на рис. 4. Пусковий електромагніт ПЕМ приєднують через вільно замкнені контакти 1 і 2 спареної кнопки К і вимикач П до джерела постійного струму Д. Вільно розімкнені контакти тієї ж кнопки 3 і 4 приєднують до входу секундоміра СЕК, куди ж паралельно приєднують і провідники від акустичного реле АР.

Для виконання демонстрації послаблюють кріплення муфти і розташовують циліндр так, щоб кінець з електромагнітом знаходився нижче протилежного кінця і замикають вимикач П. Скотившись, кулька магнітним полем електромагніту ПЕМ притягується до осердя. Тепер циліндр встановлюють і закріплюють вертикально з пусковим електромагнітом вгорі. Вмикають живлення акустичного реле і виставляють на табло секундоміра нулі. Натискають на кнопку К: електромагніт знеструмлюється і відпускає кульку, одночасно секундомір запускається через контакти 3 і 4. При досягненні кулькою акустичного датчика вона вдаряє по ньому і вмикає секундомір. Дослід повторюють 3-5 разів як за наявності повітря у трубці, так і без нього. Визначають середнє значення часу руху кульки в повітрі і без повітря, вимірюють висоту падіння і визначають значення прискорень. Визначенні експериментально результати використовують як для об'єктивнішого визначення однієї із фізичних сталих  $g$ , так і одержання певних результатів щодо опору повітря, визначення його в'язкості з подальшим використанням результатів, які мають суттєве значення і впливають на процес руху дощових краплин в атмосфері, розв'язання відповідних задач.

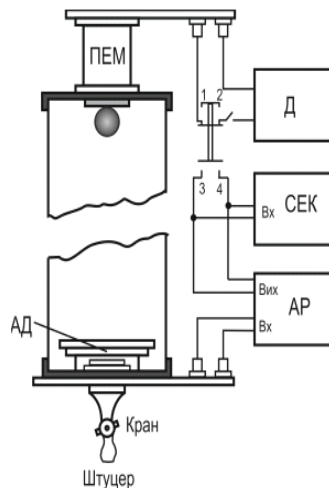


Рис. 4.

На базі аналогічної експериментальної установки якісно і ефективно організують постановку як демонстраційних дослідів, так і завдань до роботи практикуму щодо вивчення і дослідження руху тіла під дією сили тяжіння. В такій установці трубка Ньютонівська замінюється електромагнітною пушкою, виготовленою на зразок розробленої і описаної М.І. Шефером [8]. Ефективність такої пропозиції полягає в тому, що датчик акустичного реле розташовують в будь-якому місці на кришці стола, на якому встановлена пушка і на поверхню якого падає випущений снаряд (кулька). У такому варіанті завдання зводиться до вимірювання часу руху снаряда, випущеного як під кутом до горизонту, так і вертикально вгору. Виміряні результати забезпечують визначення із досить високою точністю початкової швидкості руху снаряда, а отже, і решту характеристик – дальність і висоту польоту, співвідношення між ними; організувати постановку і розв'язання задачі з визначення прискорення вільного падіння на основі експериментальних даних.

Показовим прикладом використання акустичного реле в навчальному фізичному експерименті у інших розділах курсу загальної фізики є моделювання дослідів Боте, варіант якого нами був описаний раніше [5]. Варті уваги ті особливості цього дослідів, що в ньому достатньо наочно демонструють сутність відтворення однакової дії на датчики звукових хвиль від метронома і не однакової – від рухомих частинок (кульок). За результатами такого дослідів досить чітко сприймається сутність дослідів Боте, формується переконання в відповідній сутності перебігу процесів, природи відповідного діапазону хвиль чи променів.

**Висновки.** Комплексне теоретичне й експериментальне представлення прикладного і політехнічного змісту ряду вузлових питань курсу фізики вищої школи на засадах компетентнісного підходу ми вбачаємо у навчанні майбутніх вчителів фізики кваліфіковано

здійснювати різні види навчально-пізнавальної діяльності, зокрема, експериментальної, що спонукає до розробки, модернізації і впровадженні окремих елементів фізичного обладнання, яке дозволяє розширити обсяг експериментального відтворення змісту курсу фізики у процесі формуванні відповідної предметної компетентності. Проте, залишаються відкритими питання щодо змістового та процесуального аспектів реалізації компетентнісного підходу до навчання фізики що є перспективною проблемою подальших досліджень.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Атаманчук П.С. Компетентнісний підхід у становленні майбутнього вчителя фізики / П.С. Атаманчук // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Педагогічні науки). – Умань, 2012. – Ч.4. – С. 9-17.
2. Вовкотруб В.П. Електронні основи кібернетичних машин та автоматики. Лабораторний практикум: [навч. посіб.] / Вовкотруб В.П., Подопрігора Н.В., Манойленко Н.В. – Кіровоград: ТОВ «КОД», 2012. – 86 с.
3. Вовкотруб В.П. Модернізація матеріального забезпечення і методів виконання лабораторних робіт з механіки / В.П. Вовкотруб, Н.В. Подопрігора // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський, 2006. – Вип. 12: Проблеми дидактики фізики та шкільного підручника в світлі сучасної освітньої парадигми. – С. 255-257.
4. Грищенко Г.О. Проектування стандартів педагогічної освіти з використанням компетентнісного підходу / Г.О. Грищенко // Актуальні проблеми підготовки вчителів природничо-наукових дисциплін для сучасної загальноосвітньої школи: всеукр. наук.-практ. конф., 18-19 жовт. 2012 р.: тези доп. – Умань, 2012. – С. 49-51.
5. Подопрігора Н.В. Використання електронних засобів для моделювання фізичних дослідів // Фізика та астрономія в школі. – 2002. – №4. – С. 18-19.
6. Подопрігора Н.В. Комплексна підготовка до вивчення теоретичних основ будови і використання датчиків у фізичному експерименті в профільній школі / Н.В. Подопрігора // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: КДПУ ім. В.Винниченка. – 2010. – Вип. 90. – С. 219-223.
7. Шарко В.Д. Методична підготовка вчителя фізики в умовах неперервної освіти: Монографія / Шарко В.Д. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2006. – 400 с.
8. Шефер Н.И. Конструирование и испытание модели электромагнитной пушки / Н.И. Шефер // Физика в школе. – 2008. – № 8. – С. 51-52.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Подопрігора Наталія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Тетяна ФАДЕЄВА (Кіровоград, Україна)**

## ІМІТАЦІЙНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*У статті піднімається питання теоретичного обґрунтування використання імітаційного моделювання у природничо-математичній підготовці майбутнього фахівця дошкільного навчального закладу. Прикладний зміст імітаційного моделювання полягає в алгоритмізації дидактичного складника освітніх процесів, розробці віртуального дослідницького простору, знаково-графічній візуалізації, схематичній подачі експериментального матеріалу та проектуванні процесу підготовки.*

*Ключові слова: імітаційне моделювання, алгоритм, модель, типи, природничо-математична підготовка, дошкільний навчальний заклад.*

*The article deals with the theoretical justification of using the simulation in natural and mathematical preparation of future specialists of preschool educational institutions. Applied content of simulation is the algorithmization of didactic component of educational processes, development of virtual research expanse, symbolic and graphical visualization, schematic supply of experimental material and projection of the preparation process.*

*Key words: simulation, algorithm, model, types, natural and mathematical preparation, preschool educational institution.*

**Постановка проблеми.** Соціокультурна складова перебудов освітнього простору віддзеркалюється на всіх етапах процесу навчання: від дошкільної ланки до вищої школи. Ці перебудови тісним чином пов'язані із державною інноваційною політикою, розвитком різних галузей науки, широкомасштабною інформатизацією, формуванням національної самосвідомості та соціальної відповідальності за результати освіти (загальноосвітньої, фахової, професійної тощо). Сучасні процеси перебудов освітнього простору у підготовці фахівця нового покоління спрямовані на пошук конкретних теоретичних і методичних положень, розробку практико

орієнтованих технологій навчання та виховання, які б не тільки відповідали сучасним вимогам, але і „працювали” на випередження. Одним із ефективних методів наукового дослідження в освіті виступає дидактичне моделювання із використанням інформаційних технологій та пакетів з обробки експериментального матеріалу.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій** з проблеми дослідження вказує на широкий спектр теоретичних розвідок щодо застосування інформаційних технологій в організації процесу підготовки педагогічних кадрів. Формування основ інформаційної культури у підготовці педагогічних кадрів досліджують вчені Смульсон М. Л., Машбиць Ю. І. [4]. Необхідність розробки і побудови цілісної системи використання інформаційних технологій розглядає Жалдак М. І. [3: 12]. Використання комп’ютерної техніки в управлінській діяльності педагога піднімає Гершунський Б. С. [1: 218]. З позицій інноваційної освітньої діяльності Химинець В. В. розглядає зміну мети і змісту навчання за кількома напрямками: інформаційною підготовкою, комп’ютерним забезпеченням, цільовими параметрами інформатизації [7: 257]. Носенко Е. Л., Салюк М. А. обґрунтували підхід щодо форсування когнітивних структур мислення засобами комп’ютерних технологій [5]. Але залишається поза увагою проблема розробки прикладного аспекту інформатизації освітнього простору вищої школи, а саме використання програмних засобів у процедурах дидактичного моделювання процесу підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладах (ДНЗ) на предметній області – природничо-математичній.

**Мета** статті полягає у теоретичному аналізі науково-методичної літератури з проблеми імітаційного моделювання у педагогічній діяльності, виокремленні базових, апаратних понять інформаційного аспекту природничо-математичної підготовки вихователів для ДНЗ, обґрунтуванні можливості/необхідності використання пакетів візуального моделювання для розробки дидактичних проектів на освітню перспективу.

**Виклад основного матеріалу.** У державних документах (Державній національній програмі „Освіта” („Україна ХХІ століття”), Концепції Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року) вказується на важливість забезпечення якісної освіти щодо однієї із фундаментальних ліній розвитку особистості, а саме – природничо-математичної – на усіх ступенях освіти при підсиленні гуманістичного спрямування її змісту [2]. Вища педагогічна освіта, перебудови якої здійснюються відповідно до європейських стандартів освіти, покликана формувати висококваліфікованого, професійно зрілого вихователя, носія педагогічних ідей. Оволодіння студентами науковими знаннями відповідно до нової парадигми природничої та математичної освіти, формування практико орієнтованих умінь та навичок з предметів природничо-математичного циклу визначають провідний напрям підготовки майбутнього вихователя ДНЗ. За Болонським процесом окрім традиційних підходів для підвищення якості знань студентів необхідно підсилити прикладну спрямованість змісту вузівської освіти і надавати пріоритет новітнім технологіям навчання, а саме – інформаційним. Технологічний підхід до викладання у вищій школі пов’язується із розвитком професійно значущих навичок, розвитком педагогічної майстерності, умінь аналізувати дидактичні ситуації, самостійно, критично та творчо мислити, здійснювати самооцінку власної діяльності. У технологічному вирішенні питання підвищення якості підготовки майбутнього вихователя актуально постає питання упровадження у навчальний процес вищої школи новітніх технологій імітаційного (ситуаційного) моделювання та довгострокового дидактичного проектування.

Під природничо-математичною підготовкою (ПМП) розуміємо цільовий та ціннісний процес становлення особистості майбутнього вихователя ДНЗ, що зорієнтований на формування професійно-методичних компетентностей інтегративного типу.

Для дослідження ефективності організаційно-методичного та процесуального забезпечення ПМП розглянемо питання алгоритмізації дидактичного складника процесу навчання у вищій школі. Алгоритмічна форма подання дидактичних закономірностей передбачає розробку формальних конструкцій ПМП на певному інтервалі простору педагогічної діяльності: змістовому, операційному, процесуальному, контрольно-оцінному, управлінському тощо. Так, зміст ПМП з точки зору алгоритміки, можна подати як структуровану навчальну інформацію за принципом системності та послідовності, розгорнуту у часі та просторі у вигляді змістових модулів за вимогами Болонської угоди. Прикладом блоків навчальної інформації можуть бути: математичні закони та природничий матеріал; екологічне виховання і сюжетні математичні задачі; математичні закони та причинно-наслідувальні зв’язки у природі. Процесуальний складник ПМП описує систему конкретних операцій (способів дій, компетенцій, поведінкових

реакцій, інструкцій, настанов, правил), послідовне виконання яких приводить до прикінцевої звітності та професійного самоствердження майбутнього педагога. Алгоритмічна форма подання експериментального матеріалу, з одного боку, дозволяє виокремити нові проблемні області педагогічного процесу, а з іншого – певні педагогічні закономірності педагогічної/методичної системи, взаємодію її складників, особливості статички/динаміки функціонування. Математичне трактування алгоритму як жорсткої системи приписів на тлі прийняття тези про „нечіткі, розмиті” форми реальних процесів, наявність суб’єктного фактора у сприйманні, статистичній обробці даних та інтерпретації статистичних висновків змінюється у своїх сутнісних характеристиках. Такий підхід до розуміння алгоритму в педагогіці дозволяє варіювати за межами усталених „традицій” та розширює робоче поле діяльності вихователя ДНЗ. Символічно-образна форма алгоритмічного представлення процесу ПМП подана на рис. 1.



Рис. 1. Символічно-образна форма алгоритму процесу ПМП.

Розробка віртуального простору у дослідженні проблеми ПМП полягає у конструюванні дидактико орієнтованого аналога реального процесу навчання. В ньому віддзеркалена інформаційна складова з функцією потенційного, багаторівневого подання зв’язків між знаковими системами (понятійним апаратом, базовими структурами, методами навчання, змістом ПМП) та реальним процесом навчання (програмно-методичним забезпеченням ПМП, контингентом, рівнем засвоєння знань, інформаційною готовністю до свідомого формування професійно-методичних компетентностей). Віртуалізація як дослідницький прийом сприяє синтезу окремих частин (етапів) навчального процесу в нову „знаково-символічну реальність” зі спільною дидактичною платформою – природничо-математичною. Однак, багатоплановість конструювання варіантів віртуального дидактичного простору породжує неоднозначність трактування та невизначеність у виборі видів моделювання (ергастичного, комп’ютерного). Ідеальна (мисленнева) та формальна (інформаційна) моделі можуть відрізнятися від реального процесу і тоді функціональним інструментом міри узгодженості виступають концепти точок зору моделювання та семантичний зміст ПМП, який відслідковується у процедурах моніторингу за видами діяльності (теоретичні знання, практико орієнтовані навички, уміння самостійно працювати).

До віртуального простору ПМП віднесені такі види роботи зі студентами з формування професійно-методичних компетентностей, а саме: створення електронної бібліотеки; видання навчально-методичної літератури (текстів лекцій, матеріалів до практичних занять, методичних рекомендацій); мультимедійне забезпечення читання курсів ПМП; упровадження Портфоліо (паперовий та електронний варіанти); підготовка сайту з елементами дистанційної освіти; системний моніторинг навчальних досягнень студентів за результатами мінітестів, експрес-тестів, модульних контрольних робіт різних рівнів (інформаційно-ознайомлювальних, репродуктивних, узагальнювальних, аналітико-дидактичних); залучення Інтернет-ресурсів до виконання самостійних видів роботи, підготовки до курсових та державних екзаменів; реалізація Інтернет-проектів як зворотного зв’язку в обговоренні актуальних проблем природничо-математичної освіти на форумі сайту; підготовка студентами слайд-шоу, презентацій; систематизація матеріалів відеотеки з природничо-математичних дисциплін, яка поповнилася студентським фільмами після проведення I та II фестивалів студентського кіно (2011 рік, 2012 рік), презентаціями математичних казок на природничому матеріалі, навчальних проектів; використання інтерактивних та ігрових технологій, технології складання завдань інтегрованого типу; складання конспектів інтегрованих занять у ДНЗ; упровадження проектних технологій, які передбачають створення проблемних методичних ситуацій (формулювання проблеми; опис проблемної ситуації) та їх розв’язання студентами (аналіз ситуації; вибір ситуаційних вправ та їх

обґрунтування; проблемні демонстрації); проведення науково-практичних конференцій та щорічних виставок.

Моделювання виступає методологічним засобом дослідження реального процесу навчання, що виконує пізнавальну та проектувальну функції. Перша із них спрямована на вивчення об'єктивних чинників, аспектів, проблем ПМП, а інша – на проектування ПМП. Об'єктом дидактичного моделювання визначено процес викладання природничо-математичних дисциплін, предметом – інформаційне забезпечення процесу становлення професійно-методичних компетенцій майбутніх вихователів ДНЗ на основі упровадження типів дидактичного моделювання. З-поміж типів моделювання обрано такі: типологічний, інформаційний, когнітивний, динамічний, методичний, візуальний та імітаційний.

Типологічне моделювання опирається на фундаментальність фахової підготовки педагога з орієнтацією на „ідеальний тип” сучасного вихователя ДНЗ, здатного до творчої самореалізації, самонавчання та володіння новітніми педагогічними технологіями. Інформаційне моделювання спрямовано на формування у студентів умінь щодо структурної організації змісту дошкільної освіти на засадах інтеграції, використання інформаційно-комунікативних ресурсів для раціоналізації, упорядкування, систематизації навчальної інформації, конструювання нових форм її подання. Когнітивний (понятійний) тип моделювання полягає у формуванні індивідуального стилю пізнання, оволодіння аналітико-дидактичними та проектувальними характеристиками мислення у майбутніх вихователів ДНЗ. Динамічне моделювання, як системне комбінування дискретних складників навчального процесу, спрямовує творчі форми діяльності, стимулює розвиток пошукових структур педагогічної діяльності.

Візуальне моделювання є результатом розвитку алгоритмічних мов, основне призначення якого – ілюстрація окремих фрагментів навчального процесу за допомогою графічних засобів: графів, графіків, діаграм, моделей. Комп'ютерне моделювання розпочинається з визначення концептів моделювання (базових теоретичних положень), вибору точки зору або позиції щодо цільових засад експериментального дослідження, аналізу предметної області, розробки моделей з пізнавальною та проектувальною функціями, виконання проектувальних процедур на основі вибору оптимальної моделі серед незалежних моделей-претендентів з використанням можливостей сучасних програмних пакетів.

Імітаційне моделювання розглядаємо як експериментальний метод дослідження реального процесу навчання за типами моделювання з використанням програмного забезпечення. Особливістю імітаційного моделювання є не тільки вивчення вихідних параметрів, бази даних дослідження, але і проектування моделей-модулів, процесів, взаємодію складових процесу навчання за допомогою пакетів прикладних програм.

Проілюструємо на схемі цілісний процес моделювання від постановки проблеми до прикінцевого результату на рис. 2.



Рис. 2. Схема цілісного процесу дидактичного моделювання.

**Висновки.** Використання імітаційного моделювання для організації ПМП майбутніх вихователів ДНЗ забезпечує повний цикл процесу навчання: розробку алгоритму дидактичного складника ПМП, побудову віртуального простору з формування професійно-методичних компетенцій, обґрунтування візуального моделювання, використання програмних пакетів, планування імітаційного експерименту.

Серед перспективних напрямів подальших розвідок проблеми імітаційного моделювання ПМП вбачаємо у дослідженні можливостей використання програмного забезпечення в середовищі MATLAB, пакетів Simulink, UML, Model Visual Studion 3.2 Free , Advanced Grapher та інших для візуалізації процесу дидактичного моделювання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гершунський Б. С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы / Гершунський Б. С. – М.: Педагогика, 1987. – 264 с. – Бібліогр.: с. 246 – 263.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
3. Жалдак М. І. Гуманітарний потенціал інформатики // Концепція та зміст природничо-математичної освіти в навчальних закладах гуманітарного спрямування: Зб. методичних матеріалів / АПН України та ін.; ред. кол.: О. І. Глобін та ін. – К.: Фонда-центр «EVOLUTA», 1995. – С. 12 – 23.
4. Застосування телекомунікаційних засобів у навчальному процесі (психолого-педагогічні аспекти): навч.-метод. посібник /авт. кол.: за ред. М. Л. Смольсон. – К.: „Педагогічна думка”, 2008. – 256 с. – Бібліогр.: с. 233 – 240. – ISBN 978-966-644-113-6.
5. Носенко Е. Л. Формування когнітивних структур особистості засобами інформаційних технологій: Монографія. / Носенко Е. Л., Салюк М. А. – Дніпропетровськ: Вид-во ДНУ, 2007 – 140 с. – Бібліогр.: с. 128 – 137. – ISBN 978-966-551-215-8.
6. Семенюк Э. П. Информатика и современный мир: Философские аспекты. – Л.: Академия печати, 2009. – 283 с.
7. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 360 с. – Бібліогр.: с. 342 – 358. – ISBN 978-966-634-489-5.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Фадєєва Тетяна Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Олена ТРИФОНОВА (Кіровоград, Україна)**

## НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИВЧЕННЯ ФОНОНІВ У ЗАГАЛЬНОМУ КУРСІ ФІЗИКИ

*У даній статті розглянуті шляхи удосконалення методики вивчення поняття фонона та його характеристик, які дають змогу студентам чітко визначити поняття фонона у його хвильовому, квазіімпульсному та енергетичному вираженнях, виокремити основні властивості фононів та їх значення для наукових та практичних досліджень.*

*Ключові слова: методика навчання, фонони, фізика твердого тіла, загальна фізика, студенти, метод аналогій.*

*In this article the ways of improving the methodology of the study of the concepts of phonon and its descriptions are considered which enable students to define the concept of phonons in its wave and power expressions, to select basic properties of phonons and their value for scientific and practical researches.*

*Keywords: methodology of studies, phonons, physics of solid matters, general physics, students, method of analogies.*

**Постановка проблеми.** Поняття фонона займає особливе місце у вивченні фізики твердого тіла, зокрема, кристалів у середній та вищій школі. Під кристалічною структурою розуміється рівноважний стан системи атомів, що відповідає мінімуму потенційної енергії. Дослідження коливань кристалічної решітки є складним як з точки зору сутності фізичного явища, так і математично. Воно полягає у тому, що спочатку необхідно модельно зобразити розміщення атомів та іонів у решітці, окреслити у ній комірки, визначити параметри, за допомогою яких можна описати їх поведінку, а потім виходити на опис і пояснення властивостей кристала в цілому. Ми пропонуємо вивчення поняття фонона зі студентами фізико-математичних факультетів педагогічних ВНЗ здійснити використовуючи метод аналогій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В дидактиці й методиці навчання фізики проблему удосконалення змісту фізики розробляли О.І. Бугайов, С.У. Гончаренко, І.Т. Горбачук, Г.О. Грищенко, Е.В. Коршак, Д.Я. Костюкевич, І.М. Кучерук, М.Т. Мартинюк, М.І. Садовий, М.І. Шут та ін. [4].

**Метою** нашої статті є формування методики вивчення фононів у курсі загальної фізики з врахуванням досягнень фізичної науки, які відомі людству на початку ХХІ століття, що відповідає дидактичному принципу науковості.

**Виклад основного матеріалу.** Пропонуємо згадати відомі з загального курсу фізики дослідження вчених спектру моделі абсолютно чорного тіла (АЧТ) Г. Кіргофа, Д. Джінса, В.О. Міхельсона, Б.Б. Голіцина, Дж. Релея, В. Віна і нарешті М. Планка. Вчені використовували результати експериментальних даних, потім будували модель АЧТ, після цього вибирали параметри для опису спектру і узагальнювали дослідження у вигляді формул. Ми пропонуємо студентам дослідити хід думки М. Планка, коли він аналізував протікання процесів у АЧТ [3: 145-151]. Досліджуючи спектр випромінювання АЧТ М. Планк у своїх міркуваннях зобразив атоми як гармонічні осцилятори. На основі такої моделі розподіл енергії у спектрі АЧТ можна було привести до формули Планка через припущення, що осцилятори випромінюють дискретні значення енергії, кванти дії. З точки зору квантової теорії рівноважне теплове випромінювання розглядалось як газ, утворений квантами світла, що мають енергію  $E = h\omega$  і володіють

імпульсом  $p = \frac{h\omega}{c}$ , де  $c$  – швидкість світла.

Ми пропонуємо студентам скористатись методом аналогій і розглянути хід думки І.Є. Тамма. В його міркуваннях кристал має форму кристалічної решітки, що складається з зв'язаних між собою внутрішніми силами взаємодії атомів. Такий підхід дозволяв І.Є. Тамму [1: 9] розглядати теплові коливання решітки як лінійні гармонійні осцилятори. Тоді логічною є необхідність накладання на таку систему певних умов. Зокрема, кожне з нормальних коливань решітки повинно мати тільки дискретні значення енергії. Енергія нормального коливання решітки, що

володіє частотою  $\omega$  дорівнює  $E_n = (n + \frac{1}{2})h\omega$ , де  $n = 0, 1, 2, 3, \dots$ . Спектр цього коливання повинен описуватись спектром осциляторів. Мінімальна порція енергії, яку може поглинути або випустити решітка за теплових коливань, відповідає переходу нормального коливання осцилятора з даного рівня на найближчий сусідній рівень і визначається формулою  $E_{\phi} = h\omega$ . Далі

необхідно підвести студентів до думки, що такий підхід дав змогу І.Є. Тамму теплові коливання решітки розглядати як поле пружних хвиль, що заповнюють кристал. Наступне припущення полягало у тому, що таке поле вчений розглядав як газ, утворений квантами нормальних

коливань, які і назвав фононами (phonon). Вони мають енергію  $E = h\omega$  та імпульс  $p = \frac{h\omega}{v} = \frac{h}{\lambda} = \frac{h}{k}$ , де  $v$  – фазова швидкість;  $\lambda$  – довжина пружної хвилі;  $k$  – хвильове число. З цієї точки зору кристал можна уявити як ящик, заповнений фононним газом. Якщо не здійснити такого аналізу припущень, то важко досягти свідомого уявлення студентів про структуру самого кристала і спосіб опису його властивостей через поняття фонон математичними методами.

Ми пропонуємо розглянути зі студентами основні характеристики фононного газу.

Кристалічні решітки можуть коливатися з різними частотами  $\omega$ . Відповідно енергія фононів у кристалі є різною, визначається ймовірнісним характером і обраховується за формулою  $h\omega$ . Тоді число фононів з даною енергією  $h\omega_1$  буде визначатись ймовірнісно за ступенем збудження нормального коливання з частотою  $\omega_1$ . Якщо має місце збудження  $n$ -го рівня, тобто має енергію

$(n + \frac{1}{2})h\omega_n$ , то говорять, що у решітці є  $n$  фононів з енергією  $h\omega$  кожний.

Після цього необхідно обрати функцію, за якою можна буде описати розподіл частинок за обраними параметрами. Нагадуємо студентам основні відомі ймовірнісні розподіли [5: 55, 56, 805].

У фізиці найбільш поширеними є три основні розподіли частинок за різними параметрами. Розподіл Бозе-Ейнштейна визначає розподіл тотожних частинок зі спіном рівним нулю чи цілому значенню спіну (0, 1, 2, 3, ... в одиницях  $\hbar$ ) за рівнем енергії у випадку статистичної рівноваги [5: 55]. Середнє число частинок  $\bar{n}_i$  зі станом енергії  $E_i$  у випадку вище виведеної температури визначається формулою:

$$\bar{n}_i = \frac{1}{\exp\left(\frac{E_i - \mu}{kT}\right) - 1},$$



де  $\mu$  – термодинамічна функція стану, визначає зміну термодинамічних потенціалів при зміні числа частинок у системі і необхідна для опису властивостей частинок у системі відкритих систем (систем із змінним числом частинок). Хімічний потенціал виражає зміну внутрішньої енергії ізольованої системи зі сталим об’ємом при зміні числа частинок у ній на одиницю. Така статистика у 1924 році запропонована індійським ученим Ш.Бозе для квантів світла і використана А. Ейнштейном для молекул ідеального газу.

Розподіл Фермі-Дірака описує розподіл тотожних частинок з напівцілим спіном в одиницях  $\hbar$  за енергетичними рівнями [5: 805]. У випадку статистичної рівноваги середнє число частинок у стані з енергією  $E_i$  визначається формулою:

$$\bar{n}_i = \frac{1}{\exp\left(\frac{E_i - \mu}{kT}\right) + 1}$$

де  $\mu$  – хімічний потенціал. При температурі абсолютного нуля температури всі рівні енергії нижче деякої максимальної, яка називається рівнем Фермі заповнені, а стан вище цієї температури є вільними.

В обох статистиках повинна виконуватись умова, що взаємодія є слабкою і нею можна знехтувати, тобто виконується умова для ідеального газу.

Розподіл Больцмана визначається формулою, яка описує розподіл частинок за імпульсами  $p$  і координатами  $r$  ідеального газу, молекули якого підкоряються законам класичної механіки у потенціальному полі:

$$n_i(\bar{p}, \bar{r}) = A \exp\left\{ \frac{-\left[ \frac{\bar{p}^2}{2m} + U(\bar{r}) \right]}{kT} \right\}$$

де  $U(r)$  – потенціальна енергія молекули в зовнішньому полі,  $m$  – маса молекули,  $p$  – імпульс частинки,  $A$  – постійна нормування, яка визначається з умови, що сумарне число частинок, які знаходяться у різних можливих станах, рівне повному числу частинок у системі [3: 56].

Для сильно розріджених газів статистика Бозе-Ейнштейна та статистика Фермі-Дірака переходять у статистику Больцмана.

У всіх трьох статистиках частинки можна звести до ідеального газу. Тоді можна здійснювати моделювання різних процесів за єдиною методикою їх дослідження.

Пропонуємо студентам вибрати статистику для Таммівських фононів. Вузли кристалічної решітки можна представити як ідеальний газ, частинки якого коливаються. Частинки будуть тотожними, спин буде цілим, слабка взаємодія не враховується. Тоді можна скористатись статистикою Бозе-Ейнштейна. Коливанням решітки, згідно квантової механіки, можна зіставити квазічастинки, названі **фононами**. Кожному коливанню відповідає один стан фонона з імпульсом  $\bar{p} = \hbar \bar{k}$  та енергією  $\varepsilon_j(\bar{k}) = (\hbar \omega_{jk})$ .

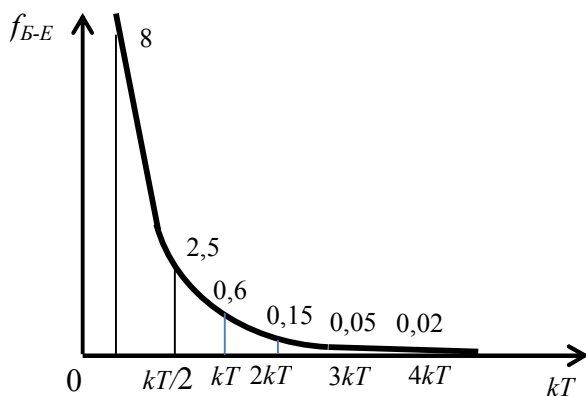


Рис. 1. Розподіл фононів за енергіями

Розподіл фононів за енергіями описується функцією Бозе-Ейнштейна, графік якої наведений на рис. 1. З цього графіка видно, що при температурі  $T$  в решітці мають місце збуджені нормальні коливання практично лише

до частоти  $\omega \gg \frac{kT}{\hbar}$ . Вищих частот у решітках майже немає.

Таким чином, між світлом і тепловими коливаннями кристалічної решітки можна провести аналогію – пружні хвилі розглядаються як поширення віртуальних квазіпружних частинок – фононів.

У 1929 р. Р. Паерлс, аналізуючи теорію Дебая, ввів до неї квантові (фононні) явища і показав, що тепловий опір решітки обумовлено взаємодією фононів [2]. На відміну від звичайних частинок фонон, може існувати лише у деякому середовищі. Таке середовище має перебувати у стані теплого збудження. Втрачається зміст, коли уявити, що фонон поширюється у вакуумі. Адже за його допомогою описується квантовий характер теплових коливань решітки, і він «навічно» замкнутий у кристалі. Тому необхідно наголосити, що якраз корпускулярний аспект малих коливань атомів решітки кристала приводить до поняття фонона. Лише тоді поширення пружних теплових хвиль у кристалі можна розглядати як перенесення фононів.

Пропонуємо студентам визначити формулу розподілу для цих віртуальних частинок. Раніше ми визначили, що фонони є бозе-частинками. Для певного конкретного коливання число фононів може бути яким завгодно великим. Це й буде число фононів одного певного стану. Коли має місце стан термодинамічної рівноваги, то середнє число  $n_{jk}$  фононів гілки  $j$  із хвильовим вектором  $\vec{k}$  буде залежати лише від енергії фонона, тобто від частоти коливання:

$$\bar{n}_{jk} = \bar{n}(\varepsilon_j(\vec{k})) = \frac{1}{\exp\left(\frac{\varepsilon_j(\vec{k})}{kT}\right) - 1} = \frac{1}{\exp\left(\frac{\hbar\omega_{j\vec{k}}}{kT}\right) - 1}$$

де  $k$  – стала Больцмана. З точки зору як класичної, так і квантової механіки, нормальні коливання решітки будуть вести себе подібно незалежним гармонійним осциляторам. Амплітуда коливань буде відігравати роль координати осцилятора, а число фононів визначає рівень енергії

осцилятора. Середня енергія кожного коливання визначається  $\varepsilon_j(\vec{k})\bar{n}_{j\vec{k}} = \hbar\omega_{j\vec{k}}\bar{n}_{j\vec{k}}$ . Для повного опису системи до цієї енергії треба додати енергію нульових коливань основного стану

коливання. У випадку звичайного традиційного гармонійного осцилятора вона рівна  $\frac{1}{2}\hbar\omega_{jk}$ . Слід зауважити, що енергію нульових коливань кристал має завжди. Тому логічно прийняти її за початок відліку. Коли маємо високі температури  $k_bT \gg \hbar\omega$ , то число фононів буде пропорційне

$$\bar{n}_{j\vec{k}} \approx \frac{kT}{\hbar\omega_{j\vec{k}}}$$

температурі. Відповідно середня енергія коливань дорівнює  $kT$ . Таке значення має місце у класичній статистичній механіці для середньої енергії гармонічного осцилятора. Тому можна зробити висновок, що поки температура перевершує енергію фонона, квантові ефекти не грають помітної ролі. Інша справа, коли є низькі температури. Коли  $kT \ll \hbar\omega$ , тоді середня

кількість фононів невелика  $\bar{n}(\vec{k}) \approx \left(-\frac{\hbar\omega_{j\vec{k}}}{kT} - 1\right)$ . Пропонуємо студентам зробити висновок, який

полягає у тому, що коливання, частота яких перевершує величину  $\frac{kT}{\hbar\omega}$  «вимерзають». Енергія коливання не може бути меншою енергії одного фонона  $\hbar\omega_{j\vec{k}}$ , а енергія фонона набагато більше характерної теплової енергії  $kT$ . Тому такі коливання практично не порушуються.

Для більш системного вивчення матеріалу пропонуємо студентам з'ясувати характеристики фононів. Спочатку одержимо середню енергію нормального коливання. Раніше ми підкреслили, що функція розподілу Бозе-Ейнштейна  $f_{B-E}(E)$  виражає середнє число фононів, які мають енергію  $E_\phi = \hbar\omega$ . Для визначення середньої енергії нормального коливання  $E_{нк}$  домножимо  $\hbar\omega$  на

$$f_{B-E} = \frac{1}{\exp\left(\frac{\hbar\omega}{kT}\right) - 1}$$

середнє число рівнів  $\bar{E} = \frac{\hbar\omega}{\exp\left(\frac{\hbar\omega}{kT}\right) - 1}$ . Енергія збудженого нормального коливання у решітках

при температурі  $T$  і частоті  $\omega$  буде рівна

При звичайній скінченній температурі у кристалічній решітці атоми хаотично рухаються, тобто зміщуючись від положень рівноваги. Пропонуємо студентам розглянути поведінку окремого атома згідно законів класичної фізики. Якщо атом змістити, то він штовхає сусідні атоми. Ті, у свою чергу, теж зміщуються і штовхають наступні. Так у кристалі виникають коливання, які поширюються у вигляді хвилі зміщень. Вона називається фононом. За невеликих коливань вони описуються класичною системою лінійних диференціальних рівнянь. Аналіз цих рівнянь та їх розв'язок можна знайти у будь-якому систематичному курсі фізики твердого тіла.

$$\omega^2 = \frac{2\gamma}{M}[1 - \cos ka] = \frac{4\gamma}{M} \sin^2 \frac{ka}{2}$$

Цікавим є і їх розв'язок. Він дає закон дисперсії (рис. 2)  $\omega^2 = \frac{2\gamma}{M}[1 - \cos ka] = \frac{4\gamma}{M} \sin^2 \frac{ka}{2}$ , де  $a$  – відстань між атомами порядку  $10^{-8}$  см,  $M$  – маса атома, як правило, береться як 10 мас протона, де  $M_p \approx 1,67 \cdot 10^{-27}$  кг – маса атома,  $\gamma = 160$  Дж/м<sup>2</sup> – коефіцієнт жорсткості середовища. Як бачимо, ми маємо квадратне рівняння, яке має два розв'язки.

На нашу думку, після введення поняття фонону доцільно розкрити його характеристики:

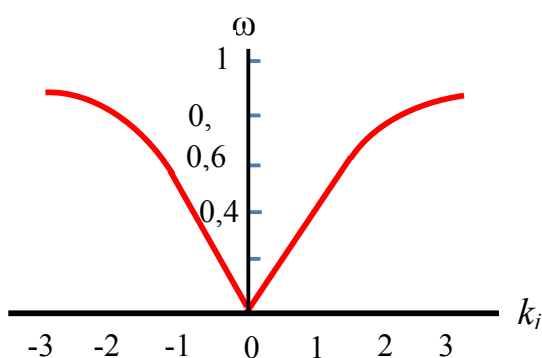


Рис. 2. Закон дисперсії для одного атома

- рівняння коливань та хвилі;
- квазіімпульс, яким визначається напрямок поширення та довжина хвилі;
- частота коливань  $\omega$ ;
- хвильовий вектор  $\vec{k}$ ;
- закон дисперсії для довгохвильових коливань  $\omega_j = v_j \vec{k}$  ( $v_j$  – швидкість звуку в середовищі), який визначає залежність частоти від квазіімпульсу.

Ми вважаємо, що студентам доцільно наголосити на відмінності властивостей реальних частинок та віртуальних квазічастинок, до яких відносяться і фонони, таблиця 1.

Таблиця 1

**Властивості частинок та квазічастинок**

Частинки/ ознаки	Закон збереження енергії		Реальність у		Утворюють атоми, молекули, речовину
	енергії	імпульсу	кристалах	вакуумі	
Частинки	Виконується	Виконується	Існують	Існують	Так
Квазічастинки	Виконується	Не завжди	Існують віртуально	Не існують	Ні

Таким чином, для кожного хвильового вектора  $\vec{k}$ , має місце дві частоти  $\omega$ , згідно дисперсійного рівняння. Звертаємо увагу студентів, що є дві безперервні функції  $\omega(k)$ , які відрізняються знаком перед коренем. Відповідно існують дві гілки коливань. розглядаємо обидві гілки. Наголошуємо, що хвильові вектори, які відрізняються на вектор оберненої решітки, описують одне і те ж коливання. Тоді функція  $\omega(k)$  є періодичною зі зворотнім періодом решітки  $\frac{2\pi}{a}$ . У тривимірному випадку буде трансляційна симетрія оберненої решітки. На основі цього робимо висновок, що хвильовий вектор розташований у межах першої зони Брілюена  $-\frac{\pi}{a} < k < \frac{\pi}{a}$ , рис. 3.

Звертаємо увагу студентів на два важливих факти.

Перший полягає в тому, що у випадку коливання заряджених атомів, має місце змінний дипольний момент. Останній взаємодіє з електромагнітним полем. Відповідно коливання легко

збуджуються електромагнітними хвилями відповідних частот. Тоді гілка коливань буде називається оптичною.

Другий свідчить про те, що за довгохвильових акустичних коливань виокремленні атоми рухаються у фазі. Тоді ніякого дипольного моменту не виникає. У цьому випадку з електромагнітним полем акустичні коливання взаємодіють слабо. Порядок величини енергії довгохвильового оптичного та акустичного фонуна з максимальною частотою має однаковий порядок величини. Ця енергія оцінюється у 0,05 еВ.

У напівпровідникових кристалах енергія оптичних кристалів лежать в діапазоні 0,03–0,1 еВ.

Якщо довжина хвилі мінімальна, то хвильовий вектор лежить на межі зони Брілюена. У

$$k = \frac{\pi}{a}$$

випадку акустичних хвиль  $a$  коливаються важкі атоми, а легкі нерухомі. Коли мають місце оптичні хвилі, то коливаються легкі атоми, а важкі є нерухомими.

Якщо примітивна комірка одномірного ланцюжка містить  $q$  атомів, тоді спектр коливань виділяє  $l$  гілок, одна з яких є акустичною, а інші – оптичними. У довгохвильовому ланцюжку границі закону дисперсії змінюються. У випадку ланцюжка з одним атомом у примітивній комірниці, закон описує акустичні коливання. З цієї причини вся гілка (рішення зі знаком «-») називається акустичної, рис. 3.

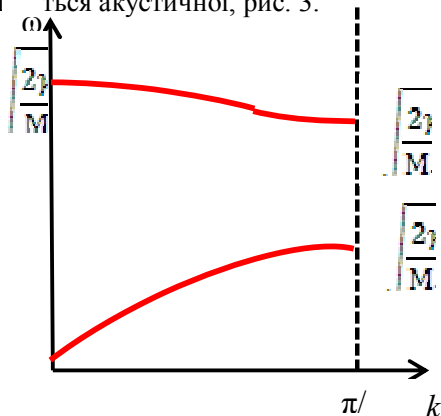


Рис. 3. Закон дисперсії коливань ланцюжка двоатомної системи

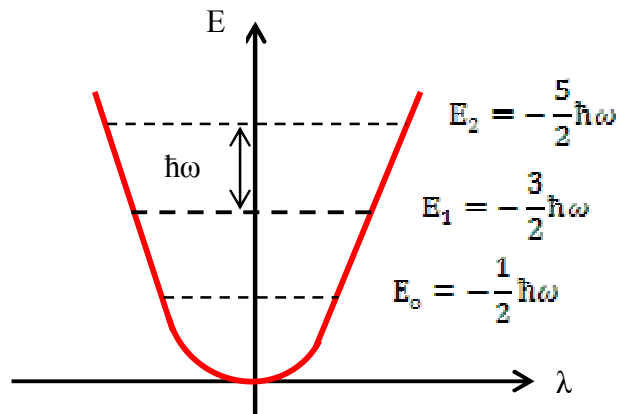


Рис. 4. Енергетичні рівні

Важливість введення оптичних та акустичних фононів полягає у тому, що вони відповідають за різні властивості кристалів. Зокрема, оптичні коливання, фонони відіграють основну роль у процесах поглинання взаємодії світла з кристалом. Наприклад, поглинання інфрачервоного випромінювання іонними кристалами обумовлено якраз оптичними коливаннями решітки.

Акустичні ж коливання є провідними у визначенні теплових властивостей кристалів: теплоємності, теплопровідності, теплового розширення тощо.

Ми розглянули поняття фонуна виходячи з хвильових властивостей атомів та частоти коливань. Цікавим є розподіл мінімальних порцій енергії, які поглинаються чи випускаються кристалічною решіткою, коли мають місце теплові коливання. Дослідники здійснили експериментальне визначення енергії переходу з одного енергетичного рівня на інший. У результаті утвердився факт, що перехід з одного енергетичного рівня на інший дорівнює  $\hbar\omega$  і називається фононом у енергетичному вираженні, рис. 4.

**Висновок.** Таким чином, запропонована методика вивчення поняття фонуна та його характеристик дає змогу студентам чітко визначити поняття фонуна у його хвильовому, квазіімпульсному та енергетичному вираженнях, виокремити основні властивості фононів та їх значення для наукових та практичних досліджень.

**Перспективи подальших розвідок у даному напрямі** пов'язані з удосконаленням методики вивчення інших понять сучасної фізики.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Воспоминания о И.Е. Тамме / отв. ред. Е.Л. Фейнберг – [3-е изд. доп.]. – М.: ИЗДАТ, 1995. – 432 с. (Эпоха и личность).

2. Паерлс Р. Импульс и квазиимпульс света и звука / Р. Паерлс // УФН. – 1991. – Вып. 9, Т. 161. – С. 161-176.
3. Садовий М.І. Нариси з еволюції основних фізичних ідей XIX-XX, початку XXI ст.: [наук.-метод. пос. для викл. пед. ВУЗів та майбутніх учителів.] / М.І. Садовий, Л.І. Кондратьєва, О.А. Гавриленко; За ред. Садового М.І. – Кіровоград: Ексклюзив-Систем, 2008. – 337 с.
4. Трифонова О.М. Взаємозв'язки принципів науковості та наочності в умовах кредитно-модульної системи навчання квантової фізики студентів вищих навчальних закладів: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Трифонова Олена Михайлівна. – Кіровоград, 2009. – Т. 1. – 216 с.; Т. 2. (Додатки) – 301 с.
5. Физический энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров; ред. кол. Д.М. Алексеев, А.М. Бонч-Бруевич, А.С. Боровик-Романов и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 928 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Трифорова Олена Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Олена ЗАВРАЖНА (Суми, Україна)**

## ПРО РОЛЬ СПЕЦКУРСІВ У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЗИКІВ

*У статті визначено роль спецкурсів у системі навчального процесу ВНЗ, які спрямовані на сучасні вимоги до підготовки майбутніх науковців з метою вдосконалення професійно-спрямованої підготовки студентів фізичних спеціальностей.*

*Ключові слова: професійна підготовка, навчальний процес, фахова орієнтація, професійна спрямованість, науково-дослідна діяльність, спецкурс.*

*The article outlines the role of special courses in the process of learning at university which are aimed at modern requirements for training future scientists to improve vocational training of the students of physics.*

*Keywords: training, teaching, professional orientation, research activities, a special course.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства змістові та процесуальні характеристики навчального процесу у вищій школі мають відповідати новій освітній парадигмі розвитку вищої освіти в Україні, яка повинна бути зорієнтованою на розвиток особистості майбутнього фахівця. Одним із основних і найважливіших завдань освітньої галузі є розробка та реалізація особистісно зорієнтованої моделі освіти, розрахованої на підготовку висококваліфікованого спеціаліста, здатного проявити високий професіоналізм у нових умовах входження нашої держави до єдиного європейського освітнього простору. Відповідні зміни зафіксовано в державних документах. Так, у Законі «Про освіту», Законі «Про вищу освіту», «Національній доктрині розвитку освіти» наголошується на збереженні й примноженні національних виховних традицій, гуманізації освіти, розвитку творчої особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання теорії та методики особистісно зорієнтованого навчання розглядають у своїх працях С. Подмазіна, Є. Степанова, А. Фасолі, М. Степанюк, проблему становлення і розвитку особистості студента викладали педагоги та психологи В. Якунін, Ю. Фокін, Г. Селевко, О. Бодальов, О. Леонтьєв, В. Рибалко, О. Сухомлинська та інші. Належної уваги набуває професійно орієнтований напрямок, тому особливо вагомими у підготовці майбутніх спеціалістів є спецкурси, присвячені актуальним питанням певної галузі науки.

**Мета написання статті** полягає у визначенні ролі спецкурсів у системі навчального процесу ВНЗ, які спрямовані на сучасні вимоги до підготовки майбутніх науковців фізиків на кафедрі експериментальної та теоретичної фізики фізико-математичного факультету СумДПУ імені А.С. Макаренка.

**Виклад основного матеріалу.** Спецкурс – це один із видів навчальних занять зі студентами, розрахований на активну, творчу навчальну й наукову їх роботу з метою поглибленого вивчення важливих розділів та тем із профільюючих дисциплін.

Програми спецкурсів розробляються з метою ефективності фахової орієнтації в навчальний процес вищих навчальних закладів та переслідують мету поглибити знання студентів по окремим актуальним проблемам. До таких важливих проблем відносяться проблеми, які давали назву читаним спецкурсам.

Зміст спецкурсів з фізики визначено змістом навчального матеріалу, яке включає фундаментальні знання (фізичні закони, поняття, наукові теорії) і професійно-спрямовані знання

(професійні додатки законів, понять і теорій фізики), а також елементи науково-дослідної діяльності.

Слід відмітити, що викладання спецкурсів з фізики для студентів педагогічних вузів здійснюється на двох різних рівнях. Якщо одна з цілей викладання спецкурсів з фізики – посилення і розширення фундаментальних фізичних знань, то перший рівень – інваріантний (базовий), при цьому провідним принципом навчання є принцип фундаментальності і наявності впорядкованих міжпредметних зв'язків. Але викладання спецкурсів з фізики для студентів педагогічного вузу має й специфічні цілі – створення наукової бази студента для вивчення загальнофізичних і спеціальних дисциплін; формування видів діяльності, адекватних професійної діяльності науковця фізика; формування здатності студентів до науково-дослідної діяльності та ін. Тому навчання на другому – варіативному (прикладному) рівні орієнтоване на застосування фізичних законів і явищ в об'єктах професійної діяльності, при вирішенні конкретних задач. Зміст варіативної частини спецкурсу з фізики повинен бути пов'язаний зі змістом і спеціальною підготовкою студентів. Отже, побудову дидактичного процесу на другому рівні слід проводити на основі міждисциплінарного підходу та принципу професійної спрямованості навчання.

Принцип професійної спрямованості дозволяє ввести в навчання на основі аналізу змісту загальнофізичних і спеціальних дисциплін професійно значущий матеріал. Професійно-спрямований матеріал спецкурсів з фізики повинен:

- задовольняти дидактичним принципам (поєднання науковості й доступності, наочності, систематичності і послідовності, міжпредметних і зв'язків і т. ін.);
- спиратися на основний курс фізики, доповнювати його і створювати умови для успішного застосування отриманих навичок у професійній діяльності;
- відповідати профілю спеціальності студентів;
- відображати актуальні проблеми фізики, основні методи вимірювання та аналізу, висвітлювати новітні фізичні теорії;
- сприяти формуванню у студентів здатності до науково-дослідної діяльності.

Провідною ідеєю, покладеною в основу методики спецкурсів з фізики для студентів педагогічних вузів, є принцип єдності фундаментальності і професійної на спрямованості навчання.

Завдяки спеціальним курсам студенти фізики отримують можливість більш поглиблено й детально ознайомитися з майбутньою спеціальністю, її специфікою та особливостями. На спецкурсах багато часу приділяється актуальним питанням сьогодення, акцентується увага на проблемних завданнях, що потребують подальшого вивчення. Проведення спецкурсів створюють умови для формування в студентів стійкого інтересу до вивчення окремих предметів, створюють передумови для розширення та поглиблення знань із галузі вибраних напрямків, а також для розвитку пізнавальних і творчих здібностей студентів.

Ефективність викладання спецкурсів у вищому навчальному закладі залежить від рівня компетентності викладачів, рівня розвитку студентів, їх потреб і мотивів навчання, інтересів, а також від того, наскільки їх зміст відповідає потребам сучасної науки і практики.

Розглянемо, наприклад, спецкурс «Електродинаміка суцільних середовищ». Спецкурс присвячений теорії електромагнітних полів в матеріальних середовищах і теорії макроскопічних електричних і магнітних властивостей речовини. Сюди відноситься широке коло питань. І хоча окремого викладання технічних додатків не заплановано, все ж таки програма розрахована таким чином, щоб підготувати студентів до безпосереднього переходу до вивчення прикладних питань теорії електрики і магнетизму.

Головною метою та завданням спеціального курсу «Електродинаміка суцільних середовищ» є вивчення фізичних основ і математичного апарату електродинаміки суцільних середовищ та їх застосування у різних задачах фізики, формування у студентів наукового світогляду в області фізики і математики, створення бази теоретичної підготовки в різних областях фізики і математики.

В результаті вивчення дисципліни студенти повинні:

*знати:*

- фізичні основи електродинаміки суцільних середовищ;
- основи математичного апарату електродинаміки;
- застосування електродинаміки суцільних середовищ.

вміти:

- аналізувати літературу з проблем електродинаміки суцільних середовищ;
- розв'язувати задачі на застосування законів електродинаміки суцільних середовищ;
- пояснювати основні закони, явища, процеси, моделі застосування електродинаміки суцільних середовищ.

**Розподіл навчального часу за темами  
(за кредитно-модульною системою навчання)**

№	Тема	Кількість годин відведених на		
		Лекційні заняття	Практичні заняття	Самостійну роботу
I	<i>Змістовний модуль I. Електростатика провідників та діелектриків.</i>	12	6	24
1.1	Електростатика провідників	4	2	8
1.2	Електростатика діелектриків.	4	2	8
1.3	Постійний струм	4	2	8
II	<i>Змістовний модуль II. Магнітні властивості.</i>	13	5	30
2.1	Постійне магнітне поле	4	2	10
2.2	Феромагнетизм і антиферомагнетизм	5	2	10
2.3	Надпровідність	4	1	10
III	<i>Змістовний модуль III. Електромагнітні поля</i>	12	6	30
3.1	Квазістаціонарне електромагнітне поле	4	2	10
3.2	Магнітна гідродинаміка	4	2	10
3.3	Рівняння електромагнітних хвиль	4	2	10
IV	<i>Змістовний модуль IV. Розповсюдження електромагнітних хвиль</i>	13	5	24
4.1	Розповсюдження електромагнітних хвиль	5	2	8
4.2	Електромагнітні хвилі в анізотропних середовищах	4	2	8
4.3	Просторова дисперсія	4	1	8
Усього		50	22	108

Програма курсу розрахована на II семестр четвертого року навчання студентів спеціальності «Педагогіка і методика середньої освіти. Фізика» та забезпечується такою кількістю годин:

Аудиторні заняття		Індивідуальних занять	Самостійна робота	Всього	Форма семестрового контролю
Лекцій	Практичних занять				
50	22	2	108	180	залік

**ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ I. Електростатика провідників та діелектриків.**

**Тема 1.1 Електростатика провідників.** Електростатичне поле провідників. Енергія електростатичного поля провідників. Методи розв'язування електростатичних задач. Провідний еліпсоїд. Сили, що діють на провідник.

**Тема 1.2 Електростатика діелектриків.** Електростатичне поле в діелектриках. Діелектрична проникність. Діелектричний еліпсоїд. Діелектрична проникність суміші. Термодинамічні стани для діелектриків в електричному полі. Повна вільна енергія діелектричного тіла. Електрострикція ізотропних діелектриків. Діелектричні властивості кристалів. Позитивність діелектричної сприйнятливості. Електричні сили в рідкому діелектрику. Електричні сили в твердих тілах. П'єзоелектрики. Термодинамічні нерівності. Сегнетоелектрики.

**Тема 1.3 Постійний струм.** Густина струму і провідність. Ефект Холла. Контактна різниця потенціалів. Гальванічний елемент. Електрокапілярність. Термоелектричні явища. Дифузійно-електричні явища.

**ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ II. Магнітні властивості.**

**Тема 2.1 Постійне магнітне поле.** Постійне магнітне поле. Магнітне поле постійних струмів. Термодинамічне відношення в магнітному полі. Повна вільна енергія магнетика. Енергія системи струмів. Самоіндукція лінійних провідників. Сили в магнітному полі. Гіромагнітні явища.

**Тема 2.2 Феромагнетизм і антиферомагнетизм.** Магнітна симетрія кристалів. Магнітні класи в просторі групи. Феромагнетик поблизу точки Кюрі. Енергія магнітної анізотропії. Крива намагнічування феромагнетиків. Магнітострикція феромагнетиків. Поверхневий натяг доменної стінки. Доменна структура феромагнетиків. Одно доменні частини. Орієнтаційні переходи. Флуктуація в феромагнетіку. Антиферомагнетик поблизу точки Кюрі. Бікритична точка антиферомагнетика. Слабкий феромагнетизм. П'єзомагнетизм і магнітоелектричний ефект. Гелікоїдальна магнітна структура.

**Тема 2.3 Надпровідність.** Магнітні властивості надпровідників. Надпровідний струм. Критичне поле. Проміжний стан. Структура проміжного стану

**ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ III. Електромагнітні поля.**

**Тема 3.1 Квазістаціонарне електромагнітне поле.** Рівняння квазістаціонарного поля. Глибина проникнення магнітного поля в провідник. Скін-ефект. Комплексний опір. Ємність в колі квазістаціонарного струму. Рух провідника в магнітному полі. Збудження струму прискорення.

**Тема 3.2 Магнітна гідродинаміка.** Рівняння руху рідини в магнітному полі. Дисипативні процеси в магнітній гідродинаміці. Магнітогідродинамічний потік між паралельними площинами. Рівноважні конфігурації. Магнітогідродинамічні хвилі. Умови на розривах. Тангенціальні і обертальні розриви. Ударні хвилі. Умови еволюційності ударних хвиль. Турбулентне динамо.

**Тема 3.3 Рівняння електромагнітних хвиль.** Рівняння поля в діелектриках за відсутності дисперсії. Електродинаміка рухомих діелектриків. Дисперсія діелектричної проникності. Діелектрична проникність при дуже великих частотах. Дисперсія магнітної проникності. Енергія поля в дисперсних середовищах. Тензор напруженості в дисперсних середовищах. Аналітичні властивості функції  $\square(\omega)$ . Плоска монохроматична хвиля. Прозорі середовища.

**ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ IV. Розповсюдження електромагнітних хвиль.**

**Тема 4.1 Розповсюдження електромагнітних хвиль.** Геометрична оптика. Відбивання і заломлення хвиль. Поверхневий імпеданс металів. Розповсюдження хвиль в неоднорідному середовищі. Принцип взаємності. Електромагнітні коливання в порожнистих резонаторах. Розповсюдження електромагнітних хвиль в хвилеводах. Розсіювання електромагнітних хвиль на малих частках. Дифракція на клині. Дифракція на плоскому екрані.

**Тема 4.2 Електромагнітні хвилі в анізотропних середовищах.** Діелектрична проникність кристалів. Плоска хвиля в анізотропному середовищі. Оптичні властивості одноосьових кристалів. Двохосьові кристали. Подвійні заломлення в електричному полі. Магнітооптичні ефекти. Динамо оптичні явища.

**Тема 4.3 Просторова дисперсія.** Просторова дисперсія. Природна оптична активність. Просторова дисперсія в оптично неактивних середовищах. Просторова дисперсія поблизу лінії поглинання.



**Висновки.** Таким чином, заняття спецкурсу є тією формою організації навчального процесу, в рамках якої визначальним мотивом навчання є інтерес до заняття за вибором. Цей мотив навчання створює сприятливу ситуацію, яка в психології називається ситуацією з цілеспрямованим тяжінням, що обумовлює ефективність навчання студентів фізики. У результаті цілеспрямованої роботи на заняттях спецкурсу студенти здобувають необхідні професійні вміння, закріплюють і вдосконалюють знання, вчать їх застосовувати на творчому рівні.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Лекції з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник / За ред. В.І. Лозової. – Харків: ОВС, 2006. – 496 с.
2. Лосева Н. Професійна реабілітація викладача вищого навчального закладу // Вища освіта України. – 2004. – № 2. – С. 92–97.
3. Фіцула М. Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник. – К.: «Академія», 2005. – 216 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Завражна Олена Михайлівна** – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри експериментальної та теоретичної фізики Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

**Олена КИРИЧЕНКО (Кіровоград, Україна)**

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ РЕГІОНАЛЬНОГО АСПЕКТУ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ УКРАЇНИ В ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*Виявляється специфіка методологічних підходів до вивчення художньої культури в аспекті регіонального компоненту; визначаються можливості методологічного розширення аналізу художнього простору в локальних культурних центрах країни та формування у майбутніх фахівців педагогічних навчальних закладів розуміння значимості культурних цінностей власного регіону.*

*Ключові слова: регіональний компонент, художній простір, методологія, метод історико-культурної реконструкції, герменевтичний метод, системний метод, міждисциплінарний метод.*

*The article views the specific character of the methodological approaches to studying Ukrainian art in the aspect of regional component; the paper reveals the opportunities of methodological broadening of the art space analysis in the local cultural centers of the country under the conditions and means of formation of understanding of the essence of the native region cultural values among the future specialists of pedagogical educational establishments.*

*Key words: regional component, art space, methodology, historic-cultural reconstructional method, hermeneutical method, system method, interdisciplinary method.*

**Постановка проблеми.** Методологічне підґрунтя навчального та дослідницького процесу у вищому навчальному закладі має велике значення та спрямоване на розвиток наукового мислення студентів. Курс „Художня культура України” пропонується як спецкурс за вибором студентів, він має специфічний ракурс вивчення, при якому одним з ключових є регіональний аспект. Даний напрям притаманний сучасним підходам до реформування вищої гуманітарної освіти. Наявність такого компонента в учбовому процесі дозволяє розширити ефективність виховного простору у вищому навчальному закладі, а безпосереднє використання в спецкурсі пам’яток культури місцевого значення посилює освітній та виховний потенціал у самому місті, тобто за допомогою регіонального аспекту можлива „реконструкція об’єктивної етнічної історії ареалу, власної еволюції історико-культурної зони” [4: 9]. Актуальність зазначеної теми пояснюється тим, що заявлений підхід до розгляду історії української художньої культури допомагає виявити власну специфіку окремих регіонів країни в цьому напрямку, підкреслити їх загальне значення в розвитку її культури й мистецтва, а також виховує у студентів зацікавленість здобутками в художньому просторі тих місць, де вони живуть та навчаються, бо знання свого регіону з точки зору культурних досягнень дозволяє орієнтуватися в подальшому формуванні його культурно-соціального середовища і сприймати національну культурну спадщину на конкретних прикладах, а не в абстрактних уявленнях. В цьому процесі важливою частиною є забезпечення студентів науковою методологією, яка допоможе виявити специфіку місцевих галузей художньої культури з різних боків.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Якщо звернути увагу на публікації останніх років в українському науковому просторі, означена тема постає все більш актуальною – до проблеми

вивчення студентами вищих навчальних закладів регіональних компонентів в культурному середовищі України науковці підступають з різних точок зору, в деяких роботах вказаний аспект визначається як провідний у збереженні національної культурної спадщини [див. 5]. Традиція дослідження певних явищ в контексті окремого локального культурного центру в українській гуманітарній науці сформувалася щодо розгляду фольклору та народної художньої творчості, тут можна назвати прізвища авторів, в роботах яких цей аспект є провідним: Р.З. Захарчук-Чугай, О. Теліженко, Н.М. Шмельова, Т.О. Николаєва досліджують народну вишивку та народний одяг України саме в цьому контексті; чимало робіт присвячені дослідженню форм музичного фольклору окремих регіонів, наприклад, недавня дисертація С.І. Кириєнко про музично-етнографічний фольклор Північного Причорномор'я та багато інших. Стосовно професійного мистецтва шляхи поглибленого вивчення його регіонального компоненту намітились наприкінці ХХ ст. У дослідженнях науковців східної, західної, центральної частин країни, а також Криму останнім часом можна прослідити різноманітні підходи до аналізу художнього простору різних регіонів. Як приклади практичного використання цього напряму в освітньому процесі маємо педагогічний досвід загальноосвітньої середньої школи, де теми розвитку місцевої культури включаються до предметів загального гуманітарного та краєзнавчого циклу. Тому так необхідно, щоб подібні теми додавалися до спеціально розробленого курсу в педагогічних навчальних закладах, адже ця проблема є найбільш важливою саме в підготовці майбутніх вчителів, так як педагоги загальноосвітньої школи як фахівці з широким світоглядом повинні сформувати в учнів уявлення про культурну спадщину рідного краю. Але досі немає чітко визначеної методологічної бази, яка б могла стати основою формування аналітичних підходів до явищ мистецтва та художньої культури окремих локальних центрів.

Попри це, в гуманітарній науці існують спроби формування методології вивчення регіонального компоненту в культурі. Так, Х.Дж. Макиндер розглядає певні культурні явища європейських країн в контексті географічної осі історії. В роботах російських вчених М.С. Кагана, В.В. Онуфрієва, Г.С. Лебедева, І.Я. Мурзіної, Г.М. Казакової, Т.Ф. Ляпкиної та інших пропонуються принципи міждисциплінарного дослідження регіонального культурного аспекту, проводиться розмежування понять „регіональна культура” та „культура регіону”, при цьому особливе значення надається таким категоріям, як „територія”, „регіон”, „провінція”, „локальний центр”, „національна культура”, „етнічна культура”. Всі ці категорії конкретизуються з урахуванням соціальних, економічних, історичних умов заселення географічного простору та освоєння території „своїми” і „чужими” прошарками суспільства.

**Мета написання статті** полягає в виявленні методологічних підходів до вивчення художньої культури України в аспекті регіонального компоненту, а також у визначенні основних методів, які сприяють засвоєнню матеріалу в процесі вивчення курсу. Завдання полягають у конкретизації методології при вивченні художнього простору локальної території, за допомогою цієї методології у студентів формуються уявлення про специфіку історії культури регіону та вміння виявити співвідношення місцевих явищ з загальними процесами художнього життя країни в ті або інші часи, вплив цих процесів на розвиток окремих сфер у галузі мистецтва, а також в отриманні практичних результатів на етапі засвоєння теоретичного матеріалу.

**Виклад основного матеріалу.** При формуванні методології вивчення регіональної художньої культури необхідно мати на увазі як теоретичні, так і практичні методи засвоєння студентами матеріалу. На наш погляд, існує потреба уточнення деяких категорій та визначення більш чіткої структури в методології запропонованого регіонального аспекту. Насамперед, необхідно пояснити декілька принципів в методологічному плані категоріальних понять, якими зазвичай користуються дослідники. Найбільш часто зустрічаються, як правило, такі терміни: метод, методика, підхід. Не виняткові випадки синонімізації цих понять. Але разом з тим, кожне з них має власні термінологічні дефініції. На думку Н.О. Осипової, методом можна вважати шлях, засіб дослідження як прийом або сукупність прийомів вивчення об'єкту (наприклад, герменевтичний метод або метод компаративістики). Підхід – це більш загальне поняття, яке можна сприймати як позицію, ракурс, установку, що формує загальну концепцію дослідження явища (наприклад, культурологічний або історичний підходи). В свою чергу, методика є прикладною частиною метода і визначає методику аналізу, тобто це може бути семантичний, структурний, соціальний аналіз тощо [3: 229]. Виходячи з такого чіткого термінологічного розмежування підкреслимо, що воно дозволяє конкретизувати проблемне поле при вивченні художнього простору будь яких окремих територій. Крім того, згідно з таким

принципом розмежування категорій можна визначити чітку градацію емпіричного засвоєння курсу на практиці студентами.

Як головні засоби розгляду окремих явищ на місцевому рівні зазвичай використовуються соціокультурні, історичні та географічно-економічні підходи з опорою на метод компаративістики та міждисциплінарний метод. При всій актуальності цих двох методів зазначимо, що вони не вичерпують всіх проблем, які виникають в даному випадку. Відносно регіонального компоненту до двох наведених вище методів дослідження можна доповнити, як мінімум, ще декілька, а саме: метод історико-культурної реконструкції з включенням етнокультурного методу, метод культурного синтезу, системний, інтертекстуальний та герменевтичний методи. Центри локальної культури надають різноманітні можливості за допомогою саме цих методів виявити специфіку художнього життя всієї країни й скласти повну картину його розвитку на основі сукупності явищ, що відбувалися в різних місцях одночасно.

Звернення уваги до художньо-культурних процесів Кіровоградської області за допомогою зазначених методів допоможе вписати різні історичні етапи в загальну ситуацію, яка була характерною в окремі періоди для країни в цілому, і допоможе студентам визначити унікальну природу багатьох явищ художнього життя рідного краю, які є недостатньо проясненими. Саме в даному контексті актуалізуються метод історико-культурної реконструкції та етнокультурний метод, вони дозволяють сприйняти деякі особливості міського середовища через топонімічні, містобудівні, соціально-культурні символи, що збереглися як пам'ять про своєрідну культурну ситуацію степової зони країни. Методи компаративістики та культурного синтезу додають можливість порівняння міської ситуації з аналогічними процесами сусідніх міст, певних регіонів, для цього треба спиратися на аналітичний та синтетичний підходи, перший з них дозволяє розглядати зміст діалогу культурних традицій, другий – виявити зіткнення та протилежність цих традицій. Метод культурного синтезу помітно збагачує уявлення про історичні етапи становлення міської культури, про самотність саме художніх особливостей даного регіону, завдяки цьому методу можна бачити не домінування, а розвиток, не нав'язування, а засвоєння, не звузування світогляду, а навпаки – його розширення, не обмеження, а розквіт культур в просторі регіону. Подібний синтез дозволяє зробити „всєбічний аналіз без втрати елементів культурної спадщини народів регіону, без виривання культур з контексту історичного процесу, в якому вони розвивались” [1: 247].

Власне історія і розвиток культури міста пов'язані з чотирма великими періодами, а саме: кінцем XVIII – серединою XIX ст., коли Єлисаветград згідно з інтересами Російської імперії виконував роль міста-воєнного поселення, далі – другою половиною XIX – початком XX ст., коли місто набуло громадянського статусу і стало розвиватися в нових соціально-економічних умовах, що забезпечило йому розширення містобудівництва з тяжінням до створення образу міста-саду – концепції, яка була на ті часи дуже популярною в Європі і знайшла своєрідне втілення в деяких містах на українських теренах. Наступним великим історичним етапом розвитку культури міста є радянські часи, за які вже Кіровоград разом з іншими містами України пережив дуже складний період, що відобразилося і в художньому середовищі, і в змінах структури і зовнішнього образу міста. Останній період – це сучасний стан культури міста. Якщо розглядати кожний зазначений період як черговий етап входження міста до загальнонаціонального і світового культурного простору, то саме тут можна скористатися системним методом, що конкретизує процеси, які відбувалися в місті на фоні загальнокультурних явищ окремого історичного періоду.

Звичайно ж, кожне місто має своїх видатних осіб, до яких з пошаною ставляться нащадки і які складають славу всьому регіону. Чимало таких осіб мають відношення до культурного надбання Кіровоградщини. Ті авторські твори, які залишилися як наслідки історико-культурної пам'яті в міському просторі або якимось пов'язані з містом, дозволяють звернути увагу на можливість користуватися герменевтичним методом при їх аналізі, при виявленні їх специфіки в культурному тексті міста і художньому просторі країни в цілому. Але крім візуально проявлених символів є вербальний образ міста, створений в літературних творах, які необхідно включати в програму курсу як додаткові до створення цілісного художнього образу міста. Так, Єлисаветград по-різному відображений в мемуарах А. Достоевського, в творах Дона Аминадо (В. Шполянського), І. Буніна, І. Северяніна, А. Тарковського, П. Тичини та інших, знайомство студентів з ними передбачає як методологічну основу інтертекстуальний метод зі знаково-символічним аналізом.

Підкреслимо, що різні методи дослідження не суперечать один одному, а взаємодіють і формують загальну картину аналізу художньої ситуації в регіоні на рівні різноманітних підходів. Практично всі означені підходи та методи можуть бути включені в контекст міждисциплінарної методології, що дозволяє розширити практичне використання конкретних методик в межах навіть одного метода та вибирати інші дисциплінарні напрями. Методологічна спрямованість спецкурсу передбачає врахування різних інтересів студентів, їх нахилів до тих або інших видів роботи та орієнтує на інтеграційні підходи щодо виконання підсумкових завдань, наприклад, виготовлення наочності для учбового процесу, розробки екскурсії по вулицях міста, створення історико-культурних, художніх та фотовиставок, сценаріїв музично-поетичних вистав, створення сайту, який би знайомив з містом та його художнім образом, тощо.

**Висновки.** На підсумок зазначимо, що регіональний принцип у дослідженні як всього культурного простору, так й окремих явищ художнього процесу локальної території дозволяє вписати в загальну історію української художньої культури досі перебуваючи в тіні, але не менш яскраві культурні процеси, які в силу історичних причин не потрапили в лінійну схему національної культури. Завдяки поглибленому вивченню місцевих художніх явищ, на основі запропонованої методології, студенти отримують не тільки поновлення уявлень про культурні цінності власного регіону, але й зможуть використовувати даний підхід в майбутній практичній діяльності як фахівці загальноосвітньої школи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ляпкина Т.Ф. Регион как предмет междисциплинарного анализа /Т.Ф. Ляпкина// Социально-гуманитарное знание. – 2007. – № 3 [Вып. 12/ 2007]. – С. 242 – 251
2. Мурзина И.Я. Региональная культура и образование: поле для взаимодействия /И.Я. Мурзина// Alma mater (Вестник высшей школы). – Екатеринбург, 2002. – № 5. – С. 23 – 28
3. Осипова Н.О. Методологические «лес» культурологии: в поисках выхода /Нина Осиповна Осипова// Культурологическая парадигма: исследования по теории и истории культурологического знания и образования. Вып. 1. – М.: Согласие, 2011. – С.225 – 234
4. Основания регионалистики: Формирование и эволюция историко-культурных зон Европейской России / Под ред. Н.С.Герда, Г.С. Лебедева. – СПб., 1999. – 255 с.
5. Петренко Н.В. Національно-регіональний компонент змісту освіти в творчій спадщині учених-істориків Слобожанщини кінця ХІХ – початку ХХ століття // Електронний ресурс: [www.nbuv.gov.ua](http://www.nbuv.gov.ua)

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Кириченко Олена Іванівна** – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Наталія НАЗАРЕНКО (Маріуполь, Україна)**

## ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАННІ ІНФОРМАТИКИ СТУДЕНТІВ НЕТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

*В роботі наведено загальну характеристику проектної технології. Зроблено акцент на використанні електронних підручників та гіпермедіа-прикладів для організації самостійної роботи студентів, розкриті особливості використання методу проектів під час вивчення інформатики студентами нетехнічних спеціальностей.*

*Ключові слова: проект, технологія, інформатика, гіпертекст, електронний підручник, навчання в співпраці, вища освіта.*

*The article provides an overview of the project technology. The emphasis is made on the use of electronic textbooks and hypermedia examples in the students' individual work. It also exposes the features of using the project method while studying computer science by students of nontechnical majors.*

*Key words: project, technology, computer science, hypertext, electronic textbook, study in cooperation, higher education.*

Приєднання України до Європейського освітнього простору вимагає реформування системи освіти з метою органічної інтеграції національної системи освіти у світову, підвищення мобільності студентів і викладачів на ринку праці, забезпечення якості освіти, створення умов для навчання протягом всього життя і посилення, таким чином, конкурентоспроможності європейської вищої освіти.

Єврокомісія виділяє 8 ключових компетенцій, якими повинен володіти кожний європеєць. Однією з них є комп'ютерна компетенція, що включає базові знання в галузі інформатики й

сучасних інформаційних технологій, навички використання програмних засобів і навички роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати інтернетресурси. Також згідно з Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки ставиться проблема інформатизації системи освіти, впровадження у навчально-виховний процес інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Таким чином, перед викладачами ставиться завдання навчити студентів самостійно здобувати і використовувати в практичній діяльності нові знання та вміння, у тому числі в нових галузях знань, розширювати і поглиблювати свій науковий світогляд, ефективно працювати в колективі.

Для вирішення поставленого перед викладачем завдання в даний час найбільш універсальним і актуальним в межах кредитно-трансферної системи є навчання в співпраці, метод проектів, різнорівневе навчання, «Портфель учня» та індивідуальний і диференційований підхід до навчання [3:15].

Основоположниками методу проектів є американський філософ і педагог Дж. Дьюї, а також його учень В. Кілпатрік. Вивченням даної технології навчання займалися також Є. Полат, В. Гузєєв, О. Хуторський, Д.Жак та ін.

В. Гузєєв дає наступне визначення: «Проект - це спеціально організований вчителем і самостійно виконуваний учнями комплекс дій, де вони можуть бути самостійними при прийнятті рішення та відповідальними за свій вибір, результат праці, створення творчого продукту» [2]. Саме проектну технологію дослідник виділяє понад усе: «Педагогічна парадигма особистісно орієнтованого навчання, що розповсюджується зараз, стикається з серйозною проблемою – недостатністю на освітньому ринку тих, що забезпечує її перетворення в практику освітніх технологій. Тим самим мова йде про проектування, побудову і освоєння технологій четвертого покоління. Очевидно, що вони можуть виявитися подальшим розвитком цілісноблокових технологій, але структура блоку уроків в цих технологіях обов'язково повинна ускладнитися. Сьогодні серед існуючих технологій до цього класу можна віднести тільки технологію (точніше – групу технологій) проектного навчання, що культивується зарубіжними педагогами» [2:194].

При цьому Д. Жак виділив критерії ефективності навчального проекту, такі як: практична цінність, самостійність дослідження, гнучкість у напрямку і швидкості роботи, орієнтація на здібності, широкий спектр охоплених завдань, взаємодія учасників проекту [3].

Численними дослідниками [1–5, 7] було встановлено, що проектна діяльність виступає як важливий компонент системи продуктивної освіти і являє собою нетрадиційний, нестандартний спосіб організації освітніх процесів через активні способи дії (планування, прогнозування, аналіз, синтез), які спрямовані на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу.

Таким чином, метою нашої статті є розгляд технології проектного навчання як одного з нових напрямків при навчанні інформатиці у вищій школі.

Автори [5], аналізуючи світовий досвід використання методу проектів, наголошують, що сутність його залишилась колишньою – стимулювати інтерес студентів до певних проблем, що припускає володіння деякою сумою знань, і через проектну діяльність, що передбачає рішення однієї або цілого ряду проблем, показати практичне застосування отриманих знань [5:66].

Тобто, можна сказати, що освітній проект має спрямованість на практичний результат, який можна досягти при умінні самостійно мислити, вирішувати проблеми, залучати задля цієї мети знання і уміння з різних областей діяльності, уміння обґрунтовувати і ухвалювати рішення, уміння формулювати думки, уміння встановлювати соціальну взаємодію. Проектна робота поряд з іншими технологіями навчання має велике значення при підготовці студентів до вирішення майбутніх професійних завдань. Технологія проектного навчання сприяє розвитку таких особистісних якостей студентів, як самостійність, ініціативність, здатність до творчості, які необхідні сучасному випускнику вищого навчального закладу, дозволяє розпізнати його насущні інтереси і потреби і являє собою технологію, розраховану на послідовне виконання навчальних проектів.

Після приєднання України до Болонського процесу, індивідуальний проект став обов'язковою частиною самостійної роботи студентів. Само по собі, це вже є стимулом до роботи для студентів, оскільки в результаті вони можуть отримати 15 балів (згідно з положенням про кредитно-трансферну систему навчання в Маріупольському державному університеті). Але одного цього, безумовно, недостатньо. Викладач інформатики повинен таким чином підібрати завдання, щоб вони були пов'язані безпосередньо зі специфікою обраної студентами

спеціальності, орієнтуючись при цьому на їх здатності, на взаємодію учасників проекту, щоб отриманий результат мав практичну цінність. При цьому викладач повинен забезпечити студентів усіма необхідними матеріалами.

В якості таких матеріалів нами були розроблені електронні гіпертекстові підручники з дисциплін «Інформатика та комп'ютерна техніка», «Інформаційні системи і технології», «Основи інформатики та комп'ютерної техніки», що містять велику кількість графічних ілюстрацій, мультимедійні вставки з прикладами роботи з різноманітним програмним забезпеченням і комп'ютерне тестування. Велика кількість ілюстрацій, анімації і відеофрагментів, гіпертекстовий виклад матеріалу, звуковий супровід, можливість перевірки знань у формі тестування, проблемних питань і завдань дають можливість студенту самостійно обирати не тільки зручний темп і форму сприйняття матеріалу, але і дозволяють розширити кругозір і поглибити свої знання, внаслідок чого реалізується диференційований підхід до навчання. Також з дисциплін «Економічна інформатика», «Комп'ютерні мережі та телекомунікації», «Інформаційні системи і технології», «Інформатика» (за професійним спрямуванням) розроблені гіпертекстові документи з теоретичним матеріалом і гіпермедіа-прикладми на тему «HTML», які використовуються на практичних заняттях і видаються студентам для організації їх самостійної роботи (зокрема – для розробки індивідуальних проектів).

При особистісно-орієнтованому підході до суті змісту освіти абсолютною цінністю є не відчужені від особистості знання, а сама людина. Такий підхід забезпечує свободу вибору змісту освіти з метою задоволення освітніх, духовних, культурних і життєвих потреб особи, гуманне відношення до особи, що розвивається, становлення її індивідуальності і можливості самореалізації в культурно-освітньому просторі [6].

Перше знайомство студентів з методом проектів, який є однією з технологій особистісно-орієнтованого навчання, відбувається у формі презентації даного методу, а також студентських проектів минулих років навчання з вказівкою слабких і сильних місць. Саме на цьому етапі особливо важлива роль викладача у зв'язку з необхідністю спонукати в студентах мотивацію до самостійної проектної діяльності, що в даний час з року в рік стає все важчим, зокрема через комерціалізацію процесу навчання.

Метод проектів повністю реалізується в мультимедійних презентаціях і електронних мультимедіа-сайтах, що розробляються студентами. Розробка таких проектів дає можливість студентам логічно і творчо мислити, представляючи кінцевий результат і досягаючи поставленої мети. Важливим в цьому напрямку є зв'язок завдань зі спеціальністю. Так, студенти спеціальності «Менеджмент організацій» розробляють презентації, сайти готелів, ресторанів, кафе, фірм (залежно від обраної спеціалізації); студенти спеціальності «Практична психологія» програмують психологічні тести і розробляють відповідні презентації; студенти спеціальності «Міжнародна економіка» вирішують комплексні завдання з аналізом і обробкою економічної інформації і побудовою діаграм, розробкою баз даних, розробляють сайти підприємств, фірм; студенти спеціальності «Правознавство» складають юридичні схеми і таблиці, вирішують завдання з правової статистики; студенти спеціальності «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» виконують аналіз та створюють презентації геоінформаційних систем, програмного забезпечення природоохоронної діяльності, створюють власні сайти з екологічної тематики, вирішують задачі з екології та охорони навколишнього природного середовища.

В процесі роботи завжди виникає потреба в додатковій інформації, яку студенти можуть отримати самостійно з розроблених викладачем електронних підручників та методичних матеріалів, з книг, Інтернету, від інших фахівців в даній області або з інших джерел. В цьому випадку мотивація дуже висока. Студенти, що виконали деяку серйозну роботу від початку і до кінця, отримують гарний стимул для подальшого навчання.

Оцінювання виконаних проектів відбувається комплексно: враховується і оформлення роботи, і змістовність, вірність виконаних розрахунків, уміння представити свою роботу на публіці і правильність відповідей на поставлені запитання.

Достатньо вагомою проблемою для викладача при використанні даного методу є відсутність годин на перевірку індивідуальних проектів. Адже контроль за самостійною роботою студентів (так звані індивідуальні заняття) передбачає, що за цей час необхідно перевірити виконані студентами самостійні роботи за комп'ютером, перевірити законспектований матеріал з виконаним порівняльним аналізом, схемами, таблицями, тощо, з'ясувати рівень знань з

теоретичного матеріалу, що був винесений на самостійне опрацювання, надати консультацію з проблемних тем і, безумовно, з виконання індивідуального проекту.

Таким чином, проектна технологія, знаходячи риси культурно-історичного феномена, створює умови для ціннісного переосмислення, діалогу при освоєнні змісту вищої освіти, застосування і набуття нових знань і способів дії, дозволяє досягти вирішення основного завдання: розвитку пізнавальних навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвитку критичного і творчого мислення. Відмічено також, що впровадження технології проектного навчання в освітній процес призводить до підвищення мотивування студентів до навчання в цілому, зростає кількість студентів, що беруть участь у наукових і практичних конференціях, конкурсі комп'ютерних презентацій.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Hutchinson T. Introduction to Project Work / Tom Hutchinson. – Oxford University Press, 1991. – 23 p.
2. Гузев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В.В. Гузев – М.: Народное образование, 2001. – 240 с. (Серия «Системные основания образовательной технологии»). [«Метод проектов» как технология четвертого поколения. – С. 194—207].
3. Жак Д. Организация и контроль работы с проектами // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Сборник рефератов по дидактике высшей школы / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Мн.: ПроPILE, 2001.
4. Метод проектов // Серия «Современные технологии университетского образования» / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Республиканский институт высшей школы БГУ. – Мн.: РИВШ БГУ, 2003. – Вып.2.
5. 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; Под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
6. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А.Смирнов, И.Б.Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А.Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2001. – 512 с.
7. Чечель И. Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанности всезнающего оракула / И. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 11-16.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Назаренко Наталя Вікторівна** – кандидат технічних наук, доцент кафедри математичних методів та системного аналізу Маріупольського державного університету. Область наукових інтересів: інноваційні технології викладання інформатики, методи математичного моделювання технічних та економічних систем.

**Світлана СТАДНІЧЕНКО (Дніпропетровськ, Україна)**

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПРИ АНГЛОМОВНОМУ ВИВЧЕННІ МЕДИЧНОЇ БІОФІЗИКИ

*У роботі проаналізовано проблеми організації навчальної діяльності іноземних студентів та забезпечення їх дидактичними розробками, що відповідають вимогам сучасних педагогічних технологій, при англomовному вивченні медичної біофізики.*

*Ключові слова: медична біофізика, комплекс навчально-методичних матеріалів, мультимедійні технології, педагогічні технології, самостійна робота.*

*This article reveals the problems of organizing the training activity of foreign students and providing them with didactic working outs that meet the requirements of modern educational techniques while teaching medical biophysics in English.*

*Key words: medical biophysics, complex teaching materials, multimedia technology, educational technology, independent work.*

**Постановка проблеми.** Інтеграція України у світову систему освіти посилює її роль і відповідальність за підготовку фахівців із зарубіжних країн. Стратегічним завданням державної освітньої політики залишається якість знань та умінь іноземних студентів, що відповідає найвищим міжнародним стандартам.

Англomовне навчання дозволяє оволодіти іноземним студентам спеціальною термінологією предметів і мати більшу можливість отримати престижну роботу, оскільки попит на фахівців, що володіють англійською мовою зі спеціальності у світовій практиці зростає.

Курс “Медична і біологічна фізика” у вищому медичному навчальному закладі вивчається іноземними студентами на першому курсі. На основі спостереження нами встановлено, що для засвоєння навчального матеріалу з цього курсу студенти мають досить високий рівень володіння англійською мовою. Проте при сприйманні та осмисленні нового навчального матеріалу деякі студенти несумлінно відносяться до навчання, що проявляється в прогалинах знань з предмету. Студенти запам’ятовують лише назви понять без означень, формули без назв фізичних величин та їх одиниць вимірювання тощо, а тому пояснювати фізичні явища та процеси, методи застосування знань у медицині без словникового запасу нової для них термінології їм складно. Різномірний стан знань з шкільної фізики та математики, набуті навички виконання самостійної роботи, перешкоди при спілкуванні через недостатній словниковий запас англійської мови і діалектичні забарвлення вимови доводять про труднощі іноземних студентів у досягненні високих результатів навчання.

Постає проблема забезпечення інноваційними дидактичними розробками студентів-іноземців та удосконалення методики навчання медичної біофізики на основі сучасних педагогічних та методичних досягнень з метою підвищення якості їх знань.

**Аналіз актуальних досліджень.** Деякі методичні особливості застосування модульно-рейтингових технологій при викладанні курсу фізики для інженерних спеціальностей англійською мовою розглянуті у роботах В.В. Куліша, Н.Л. Козлової, О.Я. Кузнецової, Г.Є. Марінченко [2]. Автори вдало використали матеріали, що стосуються фізико-математичної термінології, розробили навчально-методичний супровід процесу навчання фізики у технічному вузі.

Особливості англомовного навчання майбутніх фахівців медичної галузі висвітлені у публікаціях В.М. Запорожан, В.Й. Кресюн, М.Л. Аряєва, О.В. Чернецької, Т.В. Князевич-Чорної, М.І. Грищука [1; 4] та ін. У цих працях запропоновано методичні підходи та основні принципи викладання теоретичних дисциплін. Питання про англомовне навчання студентів-іноземців медичної біофізики залишається відкритим. Не знайшли належного розв’язання такі важливі методичні проблеми: конструювання навчального змістовного тексту курсу для англомовних іноземних студентів, використання адаптованих дидактичних матеріалів, впровадження нових інформаційних технологій на різних етапах навчальної діяльності студентів та ін.

**Мета статті** - визначити особливості формування знань й умінь у англомовних іноземних студентів вищих навчальних медичних закладів, виокремити ефективні методичні прийоми та дидактичні засоби для покращення результатів навчання медичної біофізики.

**Виклад основного матеріалу.** Викладацький склад кафедри спрямовує свої зусилля на реалізацію концепції розвитку вищої медичної освіти в Україні відповідно до загальноєвропейських стандартів, ґрунтуючись на кращих традиціях української вищої школи у поєднанні з використанням новітніх технологій і досвіду країн Європи.

Навчання англійською мовою має свої переваги у відкритті простору ознайомлення студентів зі світовою практикою вивчення медичної біофізики. Дослідження змісту електронних видань та мережевих ресурсів засвідчили, що в них представлений широкий спектр різних мультимедійних об’єктів, які можуть використовуватися під час конструювання занять.

На основі педагогічного експерименту встановлено, що при вивченні курсу “Медична біофізика” у першокурсників виникають проблеми з вимовою нових слів, їх написанням та відтворенням. Студенти вміють читати математичні вирази та формули, але не запам’ятовують означень, пояснень до явищ тощо. Різномірні їх мовленнєві навички та специфічність вимови не дозволяють у повній мірі використовувати викладачам методи навчання з комунікаційними функціями.

Відповідно до наведених вище характеристик визначено такі рівні пізнавальної активності іноземних студентів у навчальній діяльності:

- низький – викладач подає матеріал, ставить запитання, дає відповіді, показує способи розв’язання завдання; студент слухає, записує і відтворює за допомогою зошита чи підручника інформацію;
- середній – викладач залучає при поданні матеріалу студента у частковий пошук, завдання розв’язуються спільними зусиллями викладача і студента; студент епізодично проявляє інтерес до роботи і самостійно без підказок відтворює інформацію;
- високий – студент має навички самостійного пошуку відповіді, розуміє поданий матеріал, пропонує власні способи розв’язання завдань, виявляє стійкий інтерес та бажання працювати.



З метою вирішення вказаних проблем нами розроблено комплекс навчально-методичних матеріалів до курсу “Медична біофізика”, що розрахований на аудиторну (лекційні, практичні, лабораторні заняття) та позааудиторну діяльність. Комплекс містить: 1) мінімально необхідний обсяг теоретичного лекційного матеріалу, який узгоджується з навчальним планом певної спеціальності (стоматологія, лікувальна справа); 2) різномірні задачі; 3) вичерпні описи лабораторних робіт, які необхідні для підготовки до їх виконання; 4) перелік питань та завдань для проведення поточного та модульного контролів.

Детальний аналіз англомовної навчальної літератури з фізики та медичної біофізики [5;7;8] свідчить про такі розбіжності:

- різні назви законів та позначення фізичних величин. Наприклад, у зарубіжних підручниках площа позначається літерою  $A$  (area) замість  $S$ ; частота –  $f$  (frequency) замість  $\nu$ ; робота –  $W$  (work) замість  $A$  та ін., що сприяє асоціативному запам’ятовуванню;
- на відміну від українських та російських підручників у іноземних посібниках обов’язково наводяться приклади розв’язання задач або узагальнення навчального матеріалу в рубриці “Підсумки”;
- у порівнянні з вітчизняною традицією викладання медичної біофізики у закордонному світі інша послідовність вивчення навчального матеріалу. Наприклад, у різних виданнях чередуються між собою теми: “Механічні властивості біологічних тканин”, “Механічні коливання”, “Акустика”, “Плин в’язких рідин у біологічних тканинах”; “Магнітне поле” й “Електростатика”; “Рентгенівські промені” і “Радіоактивне випромінювання” та ін.

При рекомендації зарубіжних підручників студентам у якості додаткової літератури викладач має враховувати логічну послідовність тем, позначення та назви фізичних величин, законів тощо, подати у разі необхідності роз’яснення.

Високо оцінюючи український підручник англійською мовою [6], який є основою для методичної творчості викладача та для успішного студента, на нашу думку, є необхідність опрацювання його навчального матеріалу з метою адаптації змісту для студентів з середнім та низьким рівнем засвоєння знань. За допомогою структурно-логічного аналізу з’ясовано роль окремих явищ, фізичних процесів, понять, суджень, дій, теорій у загальній системі курсу, встановлено взаємозв’язок і взаємозумовленість структурних компонентів. Визначені у дослідженні відношення між елементами знань дозволили внести корективи у формулювання означень; виокремити елементи знань, що потребують актуалізації; спростити логічні кроки побудови змісту навчального матеріалу.

На практичних заняттях нами використовуються завдання на структурування навчального матеріалу:

- завдання, пов’язані з роботою над текстовим змістом (виділення головного і допоміжного, встановлення логічних зв’язків між елементами знань, схематичне зображення причинно-наслідкових, логічних, функціональних зв’язків між семантичними структурами тощо);
- завдання для засвоєння елементів знань з медичної біофізики (визначення пропущених фізичних величин, встановлення відповідності між назвою та означенням, вибір логічної послідовності тощо);
- завдання на узагальнення та систематизацію знань (створення таблиць, моделей, схем, рисунків та ін.).

Наприклад, до теми “Акустика”:

1. Which one of the following has the longest wavelength?

- audible sound;
- ultrasound;
- infrasound;
- audible sound under water.

2. Fill in the correct letters from the list:  $f, T, \Delta t, B, I_0, X, W, I, m$

1.  $v = \frac{\lambda}{*}$ ;    2.  $I = \frac{\Delta E}{S \cdot *}$ ;    3.  $[I] = \frac{*}{m^2}$ ;    4.  $\Delta p = \sqrt{2 \rho v *}$ ;

5.  $[L] = *$ ;    6.  $L = \lg \frac{I}{*}$ .

У розроблених навчально-методичних розробках запропоновано:

- Формулювати навчальний матеріал курсу “Медична біофізика” для іноземних англомовних студентів з введенням додаткових підказок: з транскрипцією вимови нових елементів знань, з синонімами до деяких слів, з наведенням прикладів завдань, тестів та розв’язання задач.

- Подавати змістовний текст навчального предмету з приведенням позначень та означень до єдиної системи, яка звична випускникам іноземних шкіл.

- Виокремлювати інформацію про практичне застосування теоретичних знань для посилення взаємозв’язку фундаментальності й фахової спрямованості предмету.

- Розширювати моделювання змісту об’єктів вивчення за допомогою мультимедійних технологій. Виклад лекційного матеріалу на основі інтегративної структури (скановане письмове пояснення, кольорові фотографії, відеоматеріали, анімації, комп’ютерні моделі та ін.) набуває візуальність, переконливість, емоційність, динамічність.

- Збільшувати частку наочних засобів навчання при проведенні практичних і лабораторних робіт (формулювання умови задачі та перевірка отриманого результату на основі відеофрагмента натурального досліду; моделювання варіантів ситуацій задачі; використання інструментальних програм для перевірки точності розрахунків, побудови графічних залежностей; нові експериментальні задачі).

- Використовувати завдання на багаторазове відтворення елементів знань з метою міцного довгострокового запам’ятання.

- Впроваджувати творчі завдання для розвитку логічного мислення, ерудиції, зацікавленості, активності (технологія проблемного навчання, особистісно орієнтоване навчання, технологія розвитку критичного мислення, проектне навчання).

Як свідчить практика, читання лекцій з медичної біофізики для англомовних іноземних студентів вимагає:

- сучасного наукового рівня подання, аргументованості законів, наявності прикладів застосування;

- емоційної форми викладу;

- чіткої структури й логіки розкриття питань;

- методичного опрацювання (підкреслення основних понять, формул; повторення у різних формулюваннях);

- використання аудіовізуальних дидактичних матеріалів;

- доступної і зрозумілої мови викладу.

З метою побудови особистісно орієнтованого навчання на основі самостійної пізнавальної діяльності студентів та формування у них навичок самостійної роботи нами пропонується насичувати сайт кафедри дидактичними розробками для повторення та самостійного вивчення навчального матеріалу, зазначати адреси посилань на сайти, де містяться навчальні розробки інших медичних вузів. Навчальну інформацію подавати адаптованою до читання та розуміння, концентрувати матеріал у вигляді схем, таблиць, малюнків, фотографій. Робота з таким матеріалом не повинна замінити читання і вивчення підручника, а навпаки спонукати студента взятися за книгу.

Формування мовленнєво-комунікативної компетентності у студентів першого курсу є запорукою в їх подальшому навчанні у вузі. Застосування елементів технології інтерактивного навчання на практичних заняттях сприяє удосконаленню мовлення й активізації пізнавальної діяльності студентів. Для обговорення їм пропонуються якісні задачі, відеофрагменти, фотографії та ін.

Окремого розгляду потребує питання проведення різнорівневого контролю навчальних досягнень студентів. Як свідчить практика, при проведенні тестування студенти перемовляються або подають підказки у вигляді жестів, тому необхідно забезпечувати різними варіантами завдань кожного студента, а при можливості виконувати перевірку знань за допомогою електронних ресурсів. Іноземні студенти добре володіють навичками списування. Усне опитування дозволяє встановити справедливість в оцінюванні. Наявність дидактичних матеріалів для проведення етапу контролю знань, умінь та навичок студентів значно зменшує час підготовки викладача до заняття.

Для проведення підсумкового контролю розроблені комбіновані завдання, які складаються з трьох частин і містять тести, запитання та задачі. Педагогічний експеримент показав, що тести дозволяють зорієнтувати студентів, які мають низький рівень знань. Відповіді на запитання передбачають знання матеріалу з медичної біофізики і вміння висловлювати свою думку. Розв’язування задач демонструють уміння і навички практичного застосування знань. Такі розробки дозволяють здійснювати індивідуальний підхід.

Оцінювання досягнень деяких іноземних студентів іноді викликає обурення з їх сторони. Вони спроможні просити необхідну їм оцінку. “Будь-яку оцінку треба об’єктивно аргументувати, обґрунтувати, пояснити, якщо оцінка незадовільна або низька, потрібно порадити, що необхідно зробити для її підвищення” [3-417].

**Перспективи подальших розвідок** вбачаємо у дослідженні змісту навчального матеріалу на основі методів системного підходу та технології структурно-логічного аналізу, впливу інформаційно-комунікаційних технологій на забезпечення умов самостійної роботи іноземних студентів.

**Висновки:**

1. У роботі показано, що викладання курсу “Медична біофізика” для англомовних студентів-іноземців має ряд специфічних методичних особливостей, які необхідно враховувати в поточній навчальній діяльності та при підготовці дидактичних матеріалів.

2. Удосконалення методики вивчення медичної біофізики на основі впровадження інноваційних методів та дидактичних засобів навчання дозволяє адаптувати навчальний процес до вимог формування якісних знань та умінь англомовних іноземних студентів вищих навчальних медичних закладів.

3. Головними умовами ефективної організації навчання є педагогічне забезпечення участі студентів у різних видах діяльності, постійне збагачення досвідом творчості, формування механізму самореалізації особистості та емоційне переживання ними знань і способів діяльності.

4. Викладання іноземною мовою підвищує значимість англійської мови у міжнародному спілкуванні, покращує інтеграційні зв’язки, сприяє виходу системи вищої медичної освіти в Україні на якісно новий рівень, що дозволяє розглядати її в контексті загальноєвропейських та загальносвітових стандартів.

5. Навчання студентів англійською мовою стимулює викладачів удосконалювати не лише володіння іноземною мовою, але й свою професійну майстерність. Вони мають можливість ознайомлюватися з останніми новинками закордонної літератури, контактувати з іноземними колегами.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Англомовне навчання як стимулятор якості освіти та міжнародних контактів / В.М. Запорожан, В.Й. Кресюн, М.Л. Аряєв, О.В. Чернецька // Медична освіта. – 2011. – № 2. – С. 45 – 47.
2. Деякі методичні особливості застосування модульно-рейтингових технологій при викладанні курсу фізики для інженерних спеціальностей англійською мовою / В.В. Куліш, Н.Л. Козлова, О.Я. Кузнєцова, Г.С. Марінченко // Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – 2010. – Вип. 16. – С. 203 – 205.
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи / А.І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
4. Особливості викладання теоретичних дисциплін студентам факультету підготовки іноземних громадян у вищих медичних навчальних закладах / Т.В. Князевич-Чорна, М.І. Грищук, О.Г. Попадинець, О.В. Бойко // Медична освіта. – 2011. – № 4. – С. 17 – 19.
5. Glaser R. Biophysics / Roland Glaser. – Berlin, Springer-Verlag Heidelberg, 2001. – 361 pp.
6. Medical and Biological Physics / [Chalyi A.V., Tsekhmister Ya.V., Agapov B.T. et al.]; edited by Alexander V. Chalyi. – Vinnytsia: Nova Knyha Publishers, 2010. – 480 pp.
7. Nolting B. Methods in Modern Biophysics / Bengt Nolting. – Berlin, Springer-Verlag Heidelberg, 2006. – 257 pp.
8. Serway R.A. Principles of physics / Raymond A. Serway, John W. Jewett, Jr. – Belmont: Brooks/Cole – Thomson Learning, 2005. – 1206 pp.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Стадніченко Світлана Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри медичної біофізики та інформатики Дніпропетровської медичної академії.

Yaroslav CHERNYONKOV (Kirovograd, Ukraine)

## INNOVATIVE CHARACTERISTICS OF INDIVIDUALIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FOREIGN LANGUAGES AT THE HIGH SCHOOL

*В даній статті аналізуються деякі інноваційні характеристики індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови у вищих педагогічних навчальних закладах (на основі Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка та Черкаського національного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького).*

*Ключові слова: індивідуалізація, професійна підготовка, інноваційні характеристики, експериментальне дослідження, майбутній вчитель іноземних мов, мотиваційний аспект, когнітивний аспект, процесуальний аспект.*

*This article analyzes some innovative features of individualized training of the future teachers of foreign languages at the higher educational institutions (based on Kirovograd State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko and Cherkassy National Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytskyi).*

*Key words: individualization, professional training, innovative features, experimental study, future teacher of foreign languages, the motivational aspect, the cognitive aspect, the procedural aspect.*

### **Definition of the problem and the analysis of the last researches and publications.**

Transformation of the national education system to European socio-cultural space requires a technological upgrading of organizational models of modern educational process. Under these conditions, there is an objective need for a didactic technologies that meet the diverse educational and professional needs of each individual and intensify the educational process. An important part of educational process is self-oriented interaction between the teacher and the student.

The democratization of higher education and its entry into the world of cultural and educational space that at the present stage is characterized by the active implementation of the learning process credit-module system, which is based on a combination of modular structuring the content of educational material accumulation and evaluation of teaching and learning of students, cause the relevance of the research.

Analysis of the scientific literature suggests that the problem of individualization is not new in pedagogical science, and allows us to highlight different aspects of the research. As the means of improving the efficiency of education in general the individualization was considered by A. M. Aleksyuk, V. I. Bondar, V. I. Gladkyh, O. G. Moroz, I. E. Unt, P. A. . Yutsyavichene and others; in the context of cognitive activity and its independence it was revealed by V. M. Galuzynskyi, V. I. Zagvyazynskyi, A. O. Kirsanov, G. I. Kobernik, V. O. Molyako, T. M. Nikolaeva, E.S. Rabunskyi, T. I. Shamova and others; as the motives that encourage students to study and promote the formation of cognitive interests, by L. I. Bozhovych, T. B. Grebenyuk, N. G. Morozova, G.I. Shchukina and others. As the means of frontal, group and individual work of students the individualization was investigated by T. V. Vassilieva, V. O. Vyhrushch, Yu. M. Kulyutkin, M.S. Leites and others; as the means of developing specific skills – V. A. Krutetskyi, V.O. Sukhomlynskyi, B. M. Teplov, P. M. Yakobson and others. The individualization in the process of prevention and elimination of failure of students was reflected in the works of V. M. Makhmutova, N.A. Menchynskoyi and others. Yu. K. Babanskyi, V. M. Volod'ko, Yu. Z. Hil'buh, P. M. Gusak, V.O. Onischuk, V. F. Palamarchuk, O. M. Pehota investigated individualization through determination of levels, forms and types of differentiation in order to develop the teaching of the educational process.

Recently, a number of researches were devoted to the methodical preparation of foreign language teachers to teach integrated courses (O. B. Bigych, S.V. Ivashnyova, O. O. Kovalenko, V. G. Redko, Yu. S. Styrkina), the conducted series of dissertations was dedicated to multi-level pedagogical education (V.I. Krutiy, O. I. Ponomarvova), to the theoretical and methodological fundamentals of training future teachers (T. F. Alekseenko, A. M. Zubko, A. F. Lynenko, S. M. Martynenko, L. O. Mil'to, L.O. Khomych, L. L. Khoruzha), to the use of role-play in preparing the students for the foreign language communication (V. M. Bazurina, V. G. Red'ko), to the formation of the professional competence and professional pedagogical orientation of future teachers in the process of learning a foreign language (V. O. Kalinin, N. Ye. Lobanov, N. V. Mykhailova, O. V. Ovcharuk, A. V. Shyshko), to the content analysis of the components of foreign language teaching (I. L. Bim, N. D. Galskova, O.O. Kolominova, R. Yu. Martynov, S. Yu. Nikolaeva, V. M. Plakhotnik, G. V. Rogova).

Much attention is paid to the use of a comprehensive individualization of teaching foreign language of pupils and students at higher education institutions (N. E. Zherenko, V. M. Zhukovsky, T.P. Lysiychuk, O. B. Metolkina, N. A. Nekrasov, L. Y. Obratsova, O. P. Petrashchuk, N.D. Solovyov). At various times, various scientists conducted studies of the problem:

- *psychological theory of personality and its development in the process of activity* B. G. Ananiev, L. I. Bozovic, L. S. Vygotsky, V. V. Davydov);
- *the concept of personality-oriented pedagogy* I. D. Bech, S. U. Goncharenko, I. A. Zyazyun, V.G. Kremen, V. V. Rybalka;
- *research implementation, determining the effectiveness of educational technology in school and higher education* V. P. Bespalko, V. I. Yevdokimov, I. F. Prokopenko);
- *training teachers to implement innovative technologies* O. M. Pehota.

At the present stage of pedagogic the problem of innovation is being investigated by: Serbian scientist K. Anhelovsky and British and American outstanding scientists J. Barnet., D. Hamilton., W. Kingston., M. Miles. The interest in teaching global citizenship innovation is the creation of Information Services (Research Center of innovation in education under the auspices of UNESCO, the Asian Centre for Education Innovation Education Development) program's inception implementation of educational innovations, holding international conferences. In particular, the International Bureau of Education (Paris, France) publishes such periodicals as "pedagogical innovation", Information & Innovation in Education (R. Arends, S. Sheeran, G. Sturtridge and others).

But the problem of innovation of the individualization of the professional preparation of future teachers of foreign languages in higher educational institutions is sufficiently developed at the theoretical and practical levels, and the need for its development exists due to changes in modern society and the system of training future teachers in particular. It should be noted that in modern professional education a number of discrepancies is accumulated, which reduce the effectiveness of teaching the foreign language of the students - future teachers, namely:

- Between the need for training of future specialists in the sphere of the pedagogical work which are able to master a sufficient level of the foreign language, and the failure of modern higher education to provide such training;
- Between awareness of the need to ensure the quality of higher education and professional mobility of graduates by expanding opportunities for higher education through individual lending and inappropriate level of development the problems of individualization process of training future teachers of foreign languages;
- Between recognition as the leading personalization requirements for the preparation of future teachers of foreign languages professionally directed and the lack of scientific and methodological materials on appropriate methods and forms of work with students in the learning process;
- Between the classical scheme of training future teachers of foreign languages in high school and new innovative scheme (professionally oriented, individual).

**The purpose of writing the article.** The purpose of writing this article is - to consider, identify and analyze some of the innovative aspects of individualization in the system of training teachers of foreign languages in today's education and commitment to implementation of the experiment and their participation in it. **The tasks** of this research are the analysis and synthesis of problems of the innovation of individualized training of the future teacher of foreign languages in a specially created environment and readiness of the students to the professional training on the basis of two pedagogical universities (Kirovograd and Cherkassy).

**The main material.** We conduct observation and analysis of the development and self-development of students in a specially created developmental environment as the part of the program of experimental study (doctoral dissertation) process of individualization of training the future teacher of foreign languages in higher educational establishments. Through the prism of this experiment, we investigate and analyze the process of adaptation of the students in this environment, the process of readiness the future teacher of foreign languages to participate in the experiment, the process of understanding them essence of this problem.

As the analysis of scientific sources testified, domestic and Russian scientists developed the fundamental scientific and theoretical and methodological foundations, innovative models of formation and development of university education (V. P. Andrushchenko, I. A. Zyazyun, V. G. Kremen, V.O. Ognev 'yuk, V. O. Slastonin, V. D. Shadrykov). The scientists N. V. Guzii, L. V. Kondrashova, S.A. Sysoyeva, N. V. Skrypchuk considered the problem of pedagogical skills and teaching creativity.

The use of active forms and methods of teaching, designing and modeling studies was covered in the works of O. A. Komar, V. I. Krutii, L. M. Parkhomenko, O. I. Pometun. The methodological basis of the content and nature of the learning process is important in the modern educational system (Yu. K. Babanskyi, V. I. Bondar, I. Ya. Lerner, O. Ya. Savchenko, A. V. Khutorskyi), which allows to determine the technology of its modeling. A method of modeling knowledge is most often used in pedagogy (V. O. Shtoff), as the method for designing pedagogical situations (O. S. Bereziuk, Yu. M. Kulyutkin), as the simulation game (V. M. Kartashov, V. P. Kuzovlyev), as the modeling of the professional activity (V. O. Adolph, I. S. Stepanova). However, the problem of modeling the pedagogical training of future foreign language teachers remains understudied. A detailed study of domestic and foreign scientific sources revealed that teacher modeling as an effective method of updating the content, forms and methods of training future teachers is not fully used. The current system of training requires a radical upgrade, widely used pedagogical modeling, which significantly improves the training, forms a readiness to the practical activity. The analysis of sources and scientific researches confirmed that the pedagogical modeling training future teacher of foreign languages in previous studies have not an integrated image.

The consideration of pedagogical concepts allow us to distinguish and to characterize several areas for the definition and the correlation of the concepts of "individual approach", "individualization", "differentiation." The problem of the individual approach developed sequentially from the development of the principle of individual approach, the principle of individualization to developing a holistic pedagogical concept of individualization. Investigating the individualization, that is being carried out in teaching science in the context of the overall objectives of training, education and personal development, led to the conclusion that the scientists use this category in the theory and practice, using different approaches, for characterizing as a goal, means, methods, principles and the result of training and upbringing. Based on the reviewed definitions of various scientists the individualization of the learning process in the higher educational institution is defined as an organization of the educational process within which the individual characteristics of students (developing the ability to self-actualization, self-realization, self-learning, self-control), regulated means, methods, techniques and pace study (carried engaging students in active cognitive activity maintained a steady interest in the study), the conditions for professional and personal development of future teachers shall be take into account [2: 5-10].

In order to standardize the levels of knowledge of foreign languages, to raise the motivation to studying of the students, to stimulate self-education and self-estimation in the process of mastering foreign languages The Council of Europe recommends the use of the European Language Portfolio (ELP), based on European guidelines on language education. This document is determined by the Council of Europe as a package in which its owners reflect their achievements and experiences in learning foreign languages, collect examples of doing the work, and the received certificates. ELP provides students with an opportunity to track progress in the study of languages, to inform about the acquisition of language qualifications and content of language courses and plan targets for further study [3: 83].

We examine the first stage of training future teachers of foreign languages in the process of innovation, because we believe that the innovative potential of teachers reveals only during studying at the university, the development of which is the basic of the condition for innovation. In our opinion, the potential is the notion of multidimensional and broad character, and the term "source" is a narrower and can act only as a system component of the innovation potential. So, we understand innovative potential as a feature of individual consciousness of the teacher, his openness to accept new, the independence from stereotypes and patterns.

In our experimental study, we use the experience of N. I. Klokar in the area of preparedness of teachers to innovational activity, which is structured into three components, namely:

<b>1) motivational</b>	– the motivation of innovation;
<b>2) cognitive</b>	– knowledge about the subject and ways of working;
<b>3) procedural</b>	– professional skills that define readiness as an integral sustainable education and direct mobilizing force of personality to capture the activities of a clearly defined direction [1: 30-100].

This division, in our opinion, is the most successful and appropriate for use in constructing a regional model of training teachers to the innovative activity in the system of methodical work of various levels.

**The structure of readiness to innovative activity** can be represented as a set of the following *components*:

- 1) professional skills;
- 2) professional preparedness;
- 3) personal characteristics of the teacher;
- 4) professional competence of the teacher [4: 22-23].

Our research takes place within the experimental part of our doctoral dissertation. We conducted several studies in Kirovograd Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko, Cherkassy National Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky during the 2009-2012 academic year according to the problem of the experiment. They were directed to identify and analyze some of the characteristics of structural components of the individualization of the professional training of the future teacher of foreign languages (innovation characteristics).

An experimental study was conducted in three areas:

1. **Motivational** - (professional competence, professional preparedness). We studied the interest and the readiness of students for the introducing a new training individualization means of innovative technologies;

2. **Cognitive** - (professional competence of the teacher). We determined students' understanding of the essence of the phenomenon of "individualization of professional training of the future teacher of foreign languages" by means of innovation.

3. **Procedural** - (personal characteristics of teachers). We asked students: 1). Rate your level of preparation and readiness for the introduction of a new system of training and 2). Create a complex outline of the program of the individualized training of the future teacher of foreign languages in universities by means of innovative technologies.

It was noted after analyzing the responses of future teachers (we interviewed 100 students in both universities):

At the first motivational stage the students were asked to answer the following questions (to estimate):

A). Rate your level of readiness to the process of individualization of your training by means of innovative technologies:

- high
- medium
- low.

Results: 50% - high, 40% - medium, 9% - poor and 1% - no answer.

B). This test is performed to study the attitude of future specialists to the individualization of training of the teacher of foreign languages by means of innovative technologies. Give affirmative or negative responses:

- Configured positively to the process of individualization of training by means of the innovation.

Results: Yes - 55% ; No - 45%;

- Convinced of the irreversibility of the process of development of the informational society, and therefore the application of new technologies and approaches in the preparation of future teachers.

Results: Yes - 30%; No - 70%;

- Understand the systematic process of professionalization of students to the creative direction of activity. Results: Yes - 50% ; No - 50%;

- Want to learn effective methods and ways of self-diagnosis phases of development of the future specialist in the field of foreign languages. Results: Yes - 60%; No - 40%;

- Convinced that the creation of specific psychological-pedagogical environment will increase the level of readiness to master the latest technology of training at the faculty and at the university. Results: Yes - 80%; No - 20%;

- Sure, that supplying of educational process by the new material base, the ability to work remotely, implementation of informational and communicative technologies and the innovative teaching technologies will revive the higher efficiency of training. Results: Yes - 90% ; No - 10%;

- No answer (2% of students).

Analyzing the students' answers, we have to emphasize that low readiness of students to the new information in the modern educational world disturbs us much.

At the second cognitive direction the analyzed students' answers show the following results. "Individualization of the professional training of the future teacher of foreign languages" by means of innovation - is:

- The process of transferring of the personality to self-determination (10%);

- The isolating of individual features from the initial indifference (5%);
- The process and result of a combination of social demands, expectations, norms and values to the specific needs, characteristics and styles of activities of the personalities (20%);
- The selection of one person by its characteristic properties, taking into account the characteristics of each unit (55%);
- The need to be different from others in some respects, not to be or not to feel exactly like them (8%);
- No answer (2%).

After analyzing the results of the students we have to stress that high activity on the theoretical direction indicates their high theoretical preparedness and self-development.

At the third procedural direction the results of the students' answers are as follows:

1). Does the level of your current preparation allow you to create your own program of training the specialist in the field of foreign languages by means of innovative technologies?

- Yes (20%)                      - No (70%)                      -I do not know (10%).

2). Create the outline of your own program of individualization of the professional training of the future teacher of foreign languages at the universities by means of innovative technologies:

➤ An approximate outline of own program of individualization of the professional training of the future teacher of foreign languages at the university were able to make **only 15% of students**;

➤ The complex outline of own program of individualization of the professional training of the future teacher of foreign languages at the university were able to **make only 20% of students**;

➤ **65% of future teachers** of foreign languages could not answer!!

After analyzing the responses of future teachers of foreign languages we have to note that at this stage the knowledge, skills, activity, motivation, experience of students are still at a low level. So they can not fully make up their own program of individualization of their training at the high school. This proves once again the relevance of our study.

According to the researched directions the general results in percentages are as follows: **1 - 30%; 2 - 50%; 3 - 20%**.

**Conclusions.** We understand that our observations are only the part of the created program of our research of this problem. Further studies we see in the analysis of psychological characteristics of students' readiness for the process of individualization of their professional training.

#### LITERATURE

1. Klokar N. I. Psychological-pedagogical training of the teachers for the innovation: Dis... candidate. ped. science: 13.00.04. – "Theory and Methods of Professional Education" / Klokar Natalia Ivanivna /. – K., 1997. – 227 p.

2. Melikova S. O. Individualization of the professional-oriented teaching the foreign languages of the students of non-language specialties in higher educational institutions: Abstract. dis. for a science. degree k.p.s: 13.00.09. – "Learning Theory" / Melikova Susanna Omariyivna /. – Krivyi Rig. – 2008. – 20 p.

3. The professional training of the future teacher of foreign languages in high school. Teaching practice: a tutorial. [co-authors Kalinina L. V., Samoilyukovich I. V., Berezens'ka L. I. Sivayeva N. P., Temchenko L. V., Petrangovs'ka N. R., Popova L. M., Fed'ko L. Ya., Kravchenko A. O. ]. – K.: 2007. – 96 p.

4. Urus'kyi V. I. The forming of preparedness of the teachers to the innovative activity: Methodological manual / Urus'kyi Volodymyr Ivanovych /. – Ternopil': TOKIPPO, 2005. – 96 p.

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

**Chernyonkov Yaroslav Olexandrovych** – candidate of pedagogical sciences, assistant professor, assistant professor of the foreign philology department of the Kirovograd State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko, Ph.D.

**Олександр ЛАБЕНКО (Кіровоград, Україна)**

## ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СВІТІ НАРОСТАЮЧОЇ СКЛАДНОСТІ

*У статті розглядається проблема якості вивчення іноземної мови в Україні з огляду на розвиток світових соціально-економічних та культурно-освітніх перетворень у XXI столітті.*

*Ключові слова: інноваційні технології вивчення іноземних мов, вища освіта, якість освіти, методологія, 3-Д технологія навчання іноземним мовам.*

*The paper deals with the problem of the quality of studying foreign language in Ukraine taking into consideration the development of the world socioeconomic, cultural-education transformation in XXI century.*



*Keywords: innovation technology of studying foreign language, higher education, the quality of education, methodology, 3-D technology of studying foreign language.*

*Domine, dirige nos.*

**Постановка проблеми.** Е. Тофлер у своїх славнозвісних книгах: «Третя хвиля», «Метаморфози влади» справедливо відмітив думку про те, що еволюція Всесвіту підкоряється деякому емпіричному закону, який можна сформулювати так: складність самих складних, що є у Всесвіті, систем з часом підвищується [5].

До речі, цю ідею також підтверджує й інший видатний філософ сучасності Томас Фрідман, який наголошує на такій ідеї: «Сьогодні вже не існує першого світу, другого чи третього. Існує тільки Стрімкий світ – світ широкої відкритої рівнини – і Повільний світ – світ тих, хто або відхилився від дороги, або вибрав життя в стороні, у певній штучно відгородженій власній долині, тому що для них Стрімкий світ надто швидкий, надто страшний, надто однорідний або надто вимогливий» [1: 123-124].

Згадаймо, коли декілька століть назад Я.А. Коменський придумував і апробував свою загальновідому класно-урочну систему, феодальний світ лише придивлявся до мануфактурного виробництва. Такі ж прості і незамислові були і взаємостосунки між людьми чи то в самому суспільстві, чи то між учителем і учнем у класі. Був феодал (керівник) і були підлеглі (ті ж кріпаки, фактично). «У руках» керівника – вся повнота влади (юридична, інформаційна, економічна тощо), а у підлеглих – майже виключно самі лише обов'язки: до праці, до навчання тощо.

В останні 100 років **відбувся** величезний **вибух складності**, який почався із матеріальної сфери і дуже швидко поширився на сферу суспільних відносин. Той же філософ Е. Тофлер називає цей вибух – «друга хвиля», тобто перехід соціуму від аграрного до індустріально-фабричного типу соціально-економічних взаємостосунків. Проте, він відбувався, на нашу думку, скоріше в **кількісному вимірі**, тобто, ще в межах старої ієрархічно-правової системи відносин і *опирався на фізичну присутність керівника (викладач) і підлеглого (студент) в певному конкретному фізичному місці.*

Ще швидше склалися передумови для появи «третьої хвилі» (25-30 років тому назад) у житті земного суспільства – виникнення та швидкий розвиток інформаційних технологій, які, у свою чергу, вже привели до **якісної зміни** соціально-економічних відносин у зв'язку із появою «Всесвітньої павутини» – Інтернету.

Завдяки «третьій хвилі» керівник (викладач) та працівник (студент) вже можуть бути **неприсутніми у певному конкретному фізично обмеженому місці** (в університеті, на заводі), але можуть виконувати якусь фізичну чи інтелектуальну роботу, лише формально перебуваючи у складі працівників чи студентів.

В той же час, *аналіз останніх досліджень і публікацій* [2; 3; 4; 6] свідчить про те, що інноваційні технології вивчення іноземних мов хоч і розробляються та застосовуються у практичній діяльності цілим рядом вчених (Бабенко Т., Булгакова В., Коваленко О., Карп'юк О.), проте вони мають певні суттєві недоліки: опираються на традиційну (радянську) методологічну базу, застосовують застарілі системи керівництва навчальними групами, які не відповідають вимогам інформаційного глобалізованого суспільства та ін.

З огляду на сказане, **метою** даної статті є висвітлення імовірних інноваційних шляхів удосконалення вітчизняних технологій навчання іноземним мовам з огляду на аналіз світових тенденцій соціально-освітнього розвитку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З огляду на сказане, наприклад, поставимо просте питання: **яку організаційну структуру повинна мати інноваційна технологія навчання іноземним мовам у сучасному «стрімкому світі»?**

На перший погляд відповідь доволі проста: **природну**. Головне ж полягає в тому: що ми розуміємо під поняттям «природна». У нашому розумінні природною є така організаційна структура навчання іноземним мовам, яка враховує найновіші дані сучасної нейробіології.

Іншими словами, в основу життєдіяльності суперсучасної технології навчання іноземним мовам ми повинні покласти таку методично-лінгвістичну систему, яка б у певній мірі відтворювала б структурно і функціонально будову головного мозку людини із його, до речі, ефективно взаємодіючими між собою об'єднаннями клітин-нейронів.

Тим більше, що самим вражаючим феноменом, як відомо, в цій мозково-функціональній системі є те, що нейрони можуть *вільно об'єднуватися у певні схеми-кластери*, щоб вирішувати те чи інше завдання. А це, у свою чергу, передбачає **не ієрархічність** взаємодії між нейронами,

оскільки для виконання одного завдання «головним» стає такий-то нейрон, а для виконання іншого – другий.

Таким чином, у нашому розумінні, сучасна дійсно інноваційна технологія вивчення іноземних мов може ґрунтуватись на такій схемі : поступово потрібно йти курс за курсом *від дисциплінарної ієрархічності у навчальному процесі (обміну інформацією) до не ієрархічності (вільного обміну інформацією) між викладачем і студентами*. Наприклад:

**На I курсі:** основна організаційна форма суворо дисциплінарна та ієрархічна ( викладач іноземної мови дає конкретне завдання конкретному студентові, відповідно до рівня його знань, психологічних особливостей тощо). Тут панує **індивідуальне** навчання у рамках класно-урочної системи (практичних занять), кожен отримує, зрозуміло, при цьому, свою оцінку за виконання завдання.

**На II курсі:** студенти привчаються працювати вже у парах (**діадне** навчання). Викладач завдання дає вже на двох, так само вони отримують і спільну(однакову) оцінку своєї роботи. Дисципліна – основа занять.

**На III курсі:** все в межах традиційної системи навчання, але студенти привчаються працювати вже в **тріадах**, де завдання викладач іноземної мови вже видає на трьох студентів (точніше, на кожну трійку студентів). Проте, характерною організаційно-структурною відмінністю у даному процесі навчання є те, що між викладачем і тріадою вже появляється **координатор** (у кожній трійці), як певна середня ланка між викладачем і студентською тріадою. Координатор безпосередньо отримує завдання з іноземної мови, організовує роботу над ним, доводить до відома студентів отримані за виконання оцінки. Координатором може бути будь-хто із тріади студентів, але він обирається за принципом найсильнішого у певній галузі філологічних знань, залежно від отриманого завдання (фонетика, синтаксис тощо). Координатор потрібен перш за все для того, щоб з допомогою цієї «посади» розвивати лідерські якості навіть у самих сором'язливих студентів.

**На IV курсі:** студенти привчаються працювати над завданням з іноземної мови у міні-колективах (5 осіб) на чолі із одним координатором. Проте перевага віддається нетрадиційним формам навчання: *Brainstorming, Scenario, Simulations Games* та ін.

**На V курсі:** студенти привчаються працювати в колективі із 10 осіб із одним координатором над завданнями з іноземної мови.

Таким чином, на V курсі ми вже отримуємо інноваційну навчальну технологію з іноземної мови так би мовити у повному обсязі, яка є, фактично, аналогом об'єднання зірок-нейронів головного мозку. В результаті цього ми виховуємо **якісно** інше студентське співтовариство: не на основі авторитаризму, не на основі навіть демократії, а на основі **меритократії** – влади достойних, тобто координатором стає найбільш знаючий студент, а в результаті спільної співпраці в групі виникає певний колективний відповідальний «студентський мислячий соціум» (метамозок). На нашу думку, саме таким чином організовані «студентські мислячі соціуми» здатні швидко опановувати іноземну мову через наявний *внутрішньо груповий механізм самонавчання*, який реалізується в процесі виконання різноманітних завдань з іноземної мови (чи на іноземній мові). Роль учителя при такій технології навчання головним чином консультуюча, дорадча, експертна.

Спрямовуючи свої зусилля на випереджальний характер реформування української системи навчання іноземним мовам ми повинні також враховувати й те, в яких країнах (чи об'єднаннях країн) будуть створюватись навіть у майбутньому *світові центри капіталу, виробничих венчурних технологій*, і, відповідно, навчати українську молодь тим чи іншим іноземним мовам. З огляду на сказане, потрібно негайно ввести для вивчення у середніх та вищих навчальних закладах не лише **західні** романо-германські *мови* (англійську, німецьку, італійську тощо), але й **східні**: арабську, китайську, корейську, турецьку та ін.). Скоріше всього потрібен певний паритетний підхід до їх впровадження у ВНЗ чи ЗОШ: приміром, англійська – китайська, німецька – корейська і т.п. Як говорить педагогічна практика, дві іноземні мови – це відносно нормально у плані інтелектуально-культурного навантаження для учнівської та студентської молоді.

До того ж, згадаймо, у даний час, якщо дещо узагальнити, то процес навчання опирається на так званий **лінійний спосіб засвоєння знань, умінь і навичок** учнем чи студентом. Це робить хід навчання зорієнтованим на середнячка, бо саме він є опора процесу навчання, він задає тон, ритм. Процес стає передбачуваним, певним чином, дозованим, майже ідеальним в плані контролю педагогом, громадськістю чи будь-якими перевіряючими органами, але сірим й одноманітним з точки зору того, хто навчається, оскільки **ґрунтується на штучній, неприродній структурі**

навчання, де за основу взято логіку мови, як власне, наукової галузі. Щоб зрозуміти, що в цьому підході щось не так, згадайте: як звичайно засвоюється навіть рідна мова людиною від маленької дитини до дорослого – скоріше **еволюційно**: від слова до словосполучення, від словосполучення до простого речення, від простого речення до складносурядного, а згодом і до складнопідрядного і т.д. Але ж будьмо об'єктивні, молода людина, яка починає вивчати певну іноземну мову, теж потрапляє в ситуацію малолітньої дитини, починаючи вивчення з азів.

З огляду на сказане, ми можемо запропонувати для виконання глобального завдання випереджального розвитку українського суспільства застосувати в аспекті покращення якості вивчення іноземних мов певну свою **інноваційну венчурну освітню технологію**. Вона є, у нашому розумінні, до того ж, певною **альтернативою** сучасним технологіям навчання іноземним мовам, оскільки вона, по-перше, ґрунтується на дещо іншій (нерадянській) методологічній основі, по-друге, опирається на нову для нас багатьох **нейробіологічну організаційну структуру розуміння процесу навчання (особливо в аспекті процесів мислення) і мови (в тому числі й іноземної)**, по-третє, вона хоч і **ґрунтується на індивідуально-особистісному підході у гармонійному поєднанні із відповідально-колективістськими формами роботи (діади, тріади тощо)**, але передбачає розвиток **якісно** іншої **організаційно-керівної структури** навчання іноземним мовам, що досить істотно може відрізнити її від других подібних інноваційних технологій навчання іноземним мовам.

З огляду на сказане, особливу увагу хотілося б звернути на **систему керівництва студентською навчальною групою викладачем іноземної мови** у нашій інноваційній технології вивчення іноземних мов. Спробуємо (коротко) описати її.

З огляду на сказане, студентська навчальна група (діада, тріада, міні-колектив чи загалом вся група) – це складний соціальний організм, де є викладач – керуюча система (КС) і є об'єкт керування – студентська група (ОК).

Отже, коли **студент I курсу** тільки прийшов із ЗОШ, де панує, фактично, патріархальна ієрархічна навчальна система найнижчого організаційного рівня по типу «плем'я»: учитель (вождь) – учні (члени племені). Він дає вказівки-завдання – вони виконують їх. Характерно, що **основним керуючим принципом** для цієї системи виступає легітимність (законність) застосування покарань («двійками», крутінням вух тощо) чи їх загроза. Умовно назовемо цю систему керівництва **СК-I рівня**.

На **другому** курсі, коли студент починає працювати в **діаді** (в парі з кимось), де викладач дає завдання на двох, стара СК-I доповнюється вже елементами демократії, оскільки з'являються напіввільні «ремісничі гільдії» (діади). Система покарання хоч і залишається як і раніше, але вже стосується не однієї особи, а двох студентів. **Це – СК- II рівня**.

На **III курсі** студенти починають працювати в **тріадах** (в трьох) над виконанням поставлених викладачем іноземної мови завданням. Якісна відмінність від двох попередніх СК у тому, що появляється «посада» **координатора (посередника)** між викладачем і студентами. Це вже **напів-демократія**, оскільки сам викладач із керівної системи частково переходить у спостерігача, а точніше – експерта-консультанта. Покарання поступово замінюється на заохочення, стимулювання, хоч і не відпадає зовсім, оскільки тріада несе відповідальність за якість виконаної роботи ( всі, зрозуміло в тріаді, отримують спільну однакову оцінку). **Це – СК - III рівня**.

На **IV курсі**, коли **студентська група (п'ять осіб) самі обирають собі завдання** із ряду запропонованих, самі шукають способи вирішення його – йде перехід на **демократичні засади** функціонування студентського творчого колективу. Один із цієї групи студентів – координатор. (Це, організаційно – половина кластеру нейронів головного мозку людини). Викладач може лише **пропонувати** ті чи інші завдання чи їх рішення виступаючи у ролі консультанта. **Це СК- IV рівня**.

На **V курсі** завдання обирає сама група чисельність якої має складати 10 осіб (за такою ж кількістю зірок-нейронів головного мозку). Один із цієї групи студентів – координатор. Викладач іноземної мови – виключно консультант – експерт. Тут панує серед студентської групи вже **меритократія** – влада найбільш знаючих. **Це – СК- V рівня (найвищого)**.

Ми назвали цю інноваційну технологію «**3-D TECHNOLOGY of studying foreign language**» за аналогом існуючих сьогодні у продажу телевізійних «3-Д систем», коли глядач разом із акторами фільму ніби все глибше занурюється у сюжет фільму, і разом з тим, перебуває в одній реальності з подіями, що відбуваються на екрані.

Коротко опишемо цю технологію (оскільки вона ще не існує в педагогічній реальності) як ми її розуміємо на даний час.

«**3-D TECHNOLOGY**» складається із декількох основних частин: **мета; методологічна база (методологія); зміст навчання; форми навчання; Методи навчання.**

#### **I. МЕТА.**

Навчити студентів самостійно вчитися іноземним мовам, критично та креативно мислити, прагнути до самопізнання і самореалізації в умовах творчого демократичного відповідального колективу.

#### **II. МЕТОДОЛОГІЧНА БАЗА (тезисно).**

Загалом у світі склались історично дві основних **науково-методологічних школи: російсько-німецька** (її модифікація – радянська) та **англо-американська**. Російсько-німецька (до якої ми всі звикли, в лоні якої ми майже всі як науковці сформувались) намагається завжди концептуально розкрити факт, виявити його причиново-наслідкові зв'язки, відслідкувати його позитиви та негативи, вичленити структурність і вирішити якимось певним протиріччя (проблему) яке існує, тим чи іншим шляхом *за рахунок внутрішніх ресурсів*.

В той же час як **англосаксонський стиль мислення** дещо відмінний. Вони сильніші в *аналізі, особливо багатосторонньому*. Характерно, що їх цікавить не стільки кількісна сторона питання, скільки якісна. Якщо аналізується факт чи явище то так, що до цього додати що-небудь буде дуже важко. До речі, застарілі методологічні засади відображаються і на процесі навчання іноземним мовам. Наприклад, якщо викладач на Заході готує та проводить за навчальний рік в середньому 40-70 занять, то його український колега – 400-600 (дивлячись який ВНЗ). Звідси і рівень якості лекційних, семінарських та практичних занять.

Зберігаючи традиційну *лінійність у процесі навчання*, все-таки хотілося б, щоб враховувалась, як у західній науці, **стохастичність процесу навчання іноземним мовам**, оскільки такий підхід більш природно відображає, на нашу думку, мисленнєві процеси, що відбуваються у ході навчання, оскільки вони насправді дійсно коливаються між хаосом у думках і порядком. Таким чином, **динаміка засвоєння знань з іноземної мови студентом може ґрунтуватись на відборі лінгвістичної інформації** із різних ситуацій, джерел, контактів тощо спеціально впорядкованих **певною (інноваційною) технологією навчання**.

Є педагогічна наука і педагогічні технології навчання іноземним мовам **стабільного світу (соціально-економічної ситуації)** і є педагогіка, і, відповідно, інноваційні технології навчання іноземним мовам **нестабільного світу**. Світ в якому живуть сучасні покоління українського народу, особливо молодь, якщо порівняти хоча б із брежнєвською епохою розвинутого соціалізму – це нестабільний світ, де людині загрожує безробіття, інфляція її заощаджень, передчасна втрата здоров'я через складну екологічну ситуацію тощо.

Таким чином, як навчально-виховний процес загалом, так й інноваційна технологія навчання іноземним мовам зокрема повинні бути потенційно спрямовані *на підвищення рівня адаптації студента* до сучасних умов життя в соціумі.

Іншими словами, навчання студента на факультеті іноземних мов повинне заглибити його у культурно-лінгвістичний світ тієї мови, яку він вивчає.

#### **II. ЗМІСТ НАВЧАННЯ (схематично).**

**I курс: навчання роботи з іноземним словом:** читання та вимова слова (фонетика), етимологія, підбір спільно споріднених слів, антонімів, синонімів, омонімів тощо. Лексика загальнолюдського звучання ( Наприклад, *Weather, Home, Town, Clothes, Travel* та ін.). В основі методики – дихотомія: слово – образ.

**II курс: навчання роботи з іноземним словосполученням:** правила формування окремих фраз у мові, роль сталих виразів, мовних кліше, порівняльний аналіз словосполучень рідної та іноземної мови тощо. Діалогічне мовлення.

**III курс: Навчання роботи з іноземним простим реченням:** головні члени речення, другорядні члени речення, спочатку за основу взяти непоширене, а згодом освоювати і поширене просте речення. Лексика набуває все більше професійного ( наприклад, педагогічного) спрямування.

**IV курс: навчання правил застосування іноземного складносурядного, а згодом – складнопідрядного речення.** Систематизування знань із частин мови. Лексика стає професійно заглибленою. **Оволодіння основами науково-дослідної діяльності.**

**V курс: Поглиблене вивчення частин іноземної мови, синтаксису** у поєднанні з широким застосуванням практики написання творчих робіт: окремих поетичних творів, есе, оповідань,

новел, описів картин природи чи виробничих процесів, діяльності освітніх закладів на мові, яка вивчається.

**VI курс: Орієнтація на практичну науково-дослідну діяльність.** Написання творчих робіт наукового характеру для, наприклад, загально вузівського Студентського наукового вісника, для виступів із доповідями, повідомленнями на студентських (аспірантських) регіональних, республіканських та міжнародних науково-практичних конференціях (тез, статей тощо). **Засвоєння курсу ділового іншомовного мовлення** із його стандартами, традиціями тощо, щоб можна було на належному рівні вести ділову переписку, наприклад, під час влаштування на роботу.

### **III. ФОРМИ НАВЧАННЯ (схематично).**

**I - III курси:** переважає класно-урочна **форма навчання** – **традиційні** лекційні, семінарські, практичні, лабораторні заняття з іноземної мови, але доповнені роботою в діадах, тріадах, а також **багаторівневими формами спілкування** на іноземній мові: в бібліотеці, в студентському кафе, в гуртожитку – англійська мова або мова, яка вивчається (наприклад, китайська, якщо це якийсь (міні)китайський ресторанчик). В ідеалі **студент на всіх рівнях: від побуту і до аудиторних занять включений у безперервний процес лінгвокультурного спілкування із своїми викладачами, куратором, допоміжним персоналом (бібліотекарями, офіціантами, лаборантами тощо).** Таким чином досягається ефект «занурення» студента в новий для нього іншомовний та іншокультурний світ.

**IV-VI курси:** Перевага віддається **нетрадиційним сітовим** (наприклад, **сітки із тріад**, кожна із яких працює над певним питанням) формам вивчення іноземних мов у міні-колективах в процесі виконання різноманітних завдань. А традиційні форми навчання, у свою чергу, доповнюються ще й **напівнетрадиційними:** спілкування із студентами інших країн по Інтернету в режимі «on-line», підготовка та **проведення культурно-країнознавчих заходів дзеркального типу:** в який час проводяться в тій країні, мова якої вивчається, якісь культурні події, в такий час і в навчально-виховному процесі ВНЗ студенти готують культурно-виховний захід та ін. При цьому навчальний процес має гнучкий графік, оскільки контролюється не стільки процес, скільки результат науково-навчальної діяльності.

### **IV. МЕТОДИ НАВЧАННЯ (схематично):**

**I-III курси** – переважно **симетричні** (« очі в очі»), **традиційні методи** навчання: бесіда, читання та переклад іншомовних текстів, словниковий диктант і т.д. доповнюються на третьому курсі певними **нетрадиційними:** наприклад, інформаційно-аналітичний семінар, метод колективної експертизи, метод записної книги та ін.

**IV-VI курси** – поступовий перехід на **асиметричні, дослідницько-аналітичні** методи навчання, тобто такі, які ґрунтуються на знаннях, самоосвіті, самосвідомості і волі студента (де викладач вже, фактично, немає поряд із студентом, а є консультант чи експерт з певних питань). До таких методів належать: CASE-technology (Computer Aided System Engeneering, Linear programming, Planning Assistance Through Technical Evalution Relevance, Nonlinear programming, Problems Scheduling та ін.

**Викладачі, фактично,** ще раз наголосимо, є **лише консультанти** із певних (конкретних мовознавчих дисциплін) лінгвістичних питань, науково-дослідної діяльності.

**Куратор студентської групи** – це координатор процесу навчання кожного свого студента, певний контролер якості отримання знань тим чи іншим студентом із усіх дисциплін. Він же, до речі, збирає і надає кожному викладачеві за потребою відповідну інформацію (рекомендаційного характеру) про здоров'я студента, його світоглядні установки, психічно-інтелектуальні здібності тощо.

На нашу думку, **для досягнення більш природного заглиблення в культурно-етнічний та мовний світ того чи іншого народу** у процесі вивчення іноземної мови, студент повинен носити на заняттях відповідний **національний одяг**, мати змогу їсти у «своєму» кафе **національні страви**, він також має бути оточеним **національними** (наприклад, під час вивчення турецької мови – східними) **запахами**, аудиторії мають бути прикрашені копіями **художніх картин** видатних **національних митців**, у спеціальному кінозалі оснащеному 3-д системами, студент має обов'язково регулярно переглядати **кінофільми про національне життя** того чи іншого народу.

**Висновки.** Таким чином, глобалізований сучасний світ XXI ст. ставить перед освітньою системою України, інноваційними технологіями навчання іноземним мовам серйозні завдання. І щоб їх вирішити, потрібно йти і далі шляхом демократизації освітнього процесу,

фундаменталізації знань студентів, в тому числі й з іноземної мови, а, головне, потрібно так спланувати розвиток освітньої системи в Україні, щоб вона набула випереджального характеру, щоб оперлась, нарешті, на світову сучасну методологію і вже на цій основі створювались перспективні інноваційні технології навчання іноземними мовами.

У наших подальших розвідках передбачаються подальші дослідження теоретико-методологічних та практичних засад функціонування «*3-D TECHNOLOGY of studying foreign language*».

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Капхен Ч. Закат Америки: Уже скоро / Ч.Капхен; Пер. С англ. Б.Сыркова.- М.: ООО «Издательство АСТ»: ОАО «ЛЮКС», 2004.- 636с.
2. Коваленко О. Виклики сучасної освіти, або як підготувати учня до життя у відкритому суспільстві. До питання інноваційної концепції навчання іноземних мов // Іноземні мови в навчальних закладах.- 2008.- №1.- С.8-11.
3. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота та ін. За аг. Ред. О.М.Пехоти.- К.: А.С.К., 2001.- 256 с.
4. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови// Рідна школа.- 2011.- №8-9.- С.28-35.
5. Тоффлер Э. Метаморфози влади: Пер. С англ. / Э.Тоффлер.- М.: ООО «Издательство АСТ», 2003.- 669 с.
6. <http://www.coe.int/portfolio>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Лабенко Олександр Віталійович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Ани ЗЛАТЕВА (Стара Загора, Бългaрия)**

## ПРОСТРАНСТВЕНИТЕ ПОСТРОЕНИЯ В РИСУНКИТЕ НА 6-7 ГОДИШНИТЕ ДЕЦА КАТО ФОРМА ЗА РАЗВИТИЕ НА ТВОРЧЕСКИЯ ПОТЕНЦИАЛ НА ЛИЧНОСТТА

*В тази статия се разглеждат особеностите на пространственото отразяване на действителността в рисунките на 6-7 годишните деца във връзка с развиващите се пространствени възприятия в този възраст и като начин за формиране на творческия потенциал на личността.*

*Ключови думи: пространствени възприятия, отражение на пространството в детската рисунка*

*This article discusses the characteristics of the spatial reflection of reality in the drawings of the 6-7 year-old children, according to the developing spatial perceptions at this age and as a way of forming the creative potential of a person.*

*Keywords: spatial perceptions, reflection of the space in the child's drawing.*

**Постановка на проблема.** Проблемът за отразяването на третото измерение в двуизмерната плоскост на рисунката се появява в естествения ход на развитие на детската рисунка в края на предучилищния период. За много деца на 6-7 годишна възраст дълбочината на пространството се явява важен елемент от рисунката, важно изразно средство за предаване на определени взаимоотношения между отделните изобразявани обекти. Значителни промени настъпват у 6-7 годишните деца и по отношение на пространствените възприятия. Предметите се диференцират не само по форма, а и по тяхното разположение в пространството, като вече се отчита местонахождението на обектите не само горе-долу, ляво-дясно, а близо-далеч. Земната повърхност все по-често се възприема като голяма хоризонтална повърхност и нейното отразяване в плоскостта на листа се търси по начини, различни от характерната за по-ранните периоди тясна зелена ивица. Отделните обекти, участващи в изграждането на рисунката започват да се изобразяват от различни гледни точки, появява се профилното изображение в човешкото лице и фигура, а при някои от изобразяваните обекти се появява опит за перспективно-пространственото им пресъздаване.

Пространствените възприятия са изучавани от редица психолози още от началото на ХХ век. Изследвани са механизмите на възникване на усещането за отдалеченост, чувство за дистанция в дълбочина. Възприятието за пространство Рубинщайн определя като възприятие на разстояния и отдалеченост, в които предмета е разположен спрямо възприемащия го, посоката, в която се намира, големината и формата на предмета [10: 284]. За Пиаже възприятието е знание, придобито от нас за обектите и техните движения в резултат на директен и непосредствен контакт с тях [9:

109]. Връзката между възприятията и интелекта винаги се е поддържала от едни и отричала от други. Пръв Хелмхолц се спира на проблема за отношението между перцептивните и операционните структури, разглеждайки проблема за константността на възприятието. Той обяснява тази перцептивна константност с вмешателството на „неосъзнатото разсъждение“, което, по негово мнение, кореспондира с непосредственото усещане – неговото качество и интензивност, опира се на придобитите знания. В. Н. Дружинин вижда присъствието на пространствените, семантичните и числовите фактори в състава на креативността и вероятно на обучаемостта, при което съществува корелация между пространствения интелект и невербалната креативност.

Както става ясно, за достоверното перспективно-пространственото изобразяване в плоскостта, са необходими задълбочени познания в областта на геометрията и физиологията, както и психическо съзряване на процесите на мислене и възприятие. Каква е календарната възраст, в която това се случва и на каква възраст децата са склонни да се опитват да пресъздадат илюзията за пространство в рисунките си. Много е трудно да се определи тази възраст, поради голямата динамика при съзряването на възприятията. На 6-7 годишна възраст повечето психолози приемат, че децата попадат в преходна възраст. Пиаже определя този етап на детското развитие като стадий на предоперационален интелект. Общо взето в този стадий завършва перцептивното развитие. В края на периода детето започва да използва числови понятия и понятия за запазване. Именно в тази възраст, според Пиаже се осъществява и прехода към конкретно-операционален интелект. Конкретните операции той определя като умствени действия, привързани към конкретни предмети и ситуации. На този стадий детето става все по-способно да мисли логично.

В изследването на психофизиологичните особености на зрителните възприятия на 6-8 годишните деца Л. В. Морозова стига до заключението, че в резултат на проведеното комплексно психофизиологично изследване зрителното възприятие на 6-8 годишните деца ни позволява да го разгледаме като сложна многокомпонентна система, за пълноценното формиране, на която е необходимо взаимодействие на съставляващите я структурни психофизиологически функции и интегративната дейност на мозъка в цяло.

За връзката между изобразителната дейност и различни прояви на личностни качества в други сфери на познанието се пише отдавна. Пионер в тази област безспорно е Флоранс Гудинаф, която създава свободния от културни влияния тест за рисуване на човешка фигура “”Draw-A-Man-Test” с изследването на интелигентността на децата от 3 до 13 годишна възраст. Други примери са К. Маховер, Е. Копитц, В. Вулф, В. Хюлс и мн. други. Ю. А. Полуянов пък предлага диагностика на общото и художествено развитие на децата по техните рисунки. Според тази методика той определя три нива на развитие според способността за самостоятелно решение на замисъла в рисунката. Т. Ахутина и З. Меликян изследват зрително-пространствените функции при 7-8 годишните деца при деца в норма и при деца със задръжки в психическото развитие (ЗПР). При това изследване се оценява способността на децата за копиране на перспективна рисунка на къща с ограда и дърво. Резултатите от изследването показват по-късно формиране на зрително-пространствени представи при деца със ЗПР, в сравнение с тези в норма. На базата на тези проучвания и резултати можем да изследваме и анализираме типичните за 6-7 годишните деца начини на отразяване на пространството в рисунките им и да отнесем тези резултати към общото познавателно развитие на децата и по-специално към развитието на творческия им потенциал като една от основните характеристики в цялостното развитие на личността.

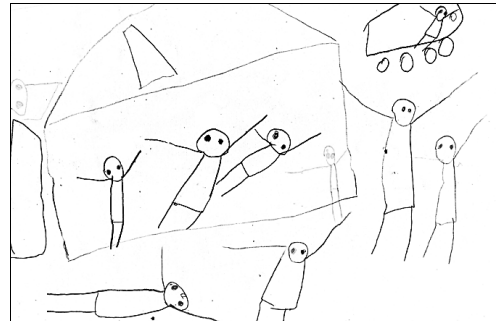
В рисунките на 6-7 годишните деца се можем да отделим поне шест начина на отразяване на пространството. Първият начин можем да наречем *хаотично разположение на изобразените обекти, без каквато и да е пространствена връзка между тях*. Вторият начин е може би най-разпространеният през целия предучилищен период - *двуизмерно-плоскостния* или т. нар. „*фризова композиция*“, третият вариант на отразяване на пространство в плоскост е чрез *застъпване на терена от изобразените обекти*, четвъртият подход за търсене на дълбочина в рисунките на 6-7 годишните деца е чрез *редуване на два или повече „фриза“*, прикриващи стоящите зад тях обекти, петият начин за представяне на пространството е чрез *смесването на две или повече гледни точки* и накрая шестият вариант за търсене пространствени решения се състои в използването на *обратна перспектива и аксонометрично представяне на пространството* от 6-7 годишните деца.

Първият начин на *хаотично разположение на изобразените обекти, без каквато и да е пространствена връзка между тях* обикновено се използва от деца със затруднения в

познавателната или социалната сфера. Този начин на третиране на пространството в листа е типичен за 3-4 годишните деца и използването на подобен похват за пространствено разположение на обектите е сигнал за изоставане не само в сферата на изобразителната дейност. (рис. 1 и рис. 2)



Рисунка 1



Рисунка 2

Отразяването на пространството посредством похватите на „фризовата композиция“ си остава преобладаващ способ за изграждане на рисунката и в този период. На рисувателния лист отделните обекти се построяват в една линия. При това за основа може да служи долният край на листа или тази основа може да бъде обозначена. Ориентацията в пространствените отношения се изчерпва с отразяването на „долу“, „център“, „горе“. Помествайки обектите на съответните им места – долу е теренът, улица или трева, в средата са сградите, хората и колите, а горе са изобразени облаци, небе и слънце. Обемите са разгърнати в хоризонтално-вертикално направление, липсва образно разграничаване на плоскостите и обемите.

Взаимоотношенията близко-далече са неотдиференцирани. Двумерните плоскостни изображения са еквивалент и за триизмерните. Видимите пространствени изменения на предметите не се отразяват в рисунката. (рис. 3 и 4)



Рисунка 3



Рисунка 4

Третият вариант на отразяване на пространство в плоскостта от 6-7 годишните деца се постига чрез увеличаване на терена във височина и *застъпването му от изобразените обекти*. Този вид рисуване на пространствените взаимоотношения между изобразените обекти се явява своеобразна стъпка за плавно преминаване от плоскостно-двумерното изобразяване на пространството, към дълбочинно-плановото. При този вид рисунки зелената ивица, маркираща терена във „фризовите композиции“ на децата се увеличава във височина и вече започва да създава илюзия за реална земна повърхност. Изобразяваните обекти и персонажи се разполагат вече не по ръба на условно маркирания терен, а го застъпват, прикривайки част от него. (Рис. 5 и 6) Истинското начало на пространствено изобразяване, според В. Димчев, се поставя, когато в детската рисунка се появят закриващи се помежду си изображения. Изобразителното отразяване на закриването на предметите в пространството се определя като „кулисно-плоскостна изобразителна система“ [5: 108].





Рисунок 5



Рисунок 6

Като четвърти подход в търсене на начини за предаване на дълбочина в рисунките на 6-7 годишните деца посочихме *редуването на два или повече „фриза“*. Този начин на отразяване на пространствените зони доста се доближава до реалните възприятия за отдалеченост, чрез изобразяването на по-близкостоящите обекти в по-ниските зони на листа, а по-отдалечените в високите. (рис. 7 и 8)



Рисунок 7

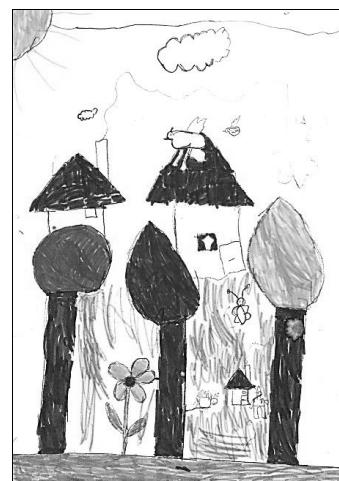


Рисунок 8

На 6-7 годишна възраст обаче значителен брой деца се опитват, по един или друг начин, да пресъздадат илюзията за пространство. В рисунките си тези деца правят опит за предаване на пространство в плоскостта при изобразяването му чрез смесването на две гледни точки, като при тези свои опити те избират позицията, която представя най-характерната за обекта форма. Дълбочината на пространството много често се представя чрез едно специфично „обръщане” на плоскостта и тя се рисува сякаш гледана отгоре. Така детето несъзнателно се стреми да предаде пространствените промени, за които то вече има съзрели възприятия да забележи, но му липсват натрупани знания и умения да отрази. Детето избира толкова зрителни точки, колкото са му необходими, за да покаже всяка част от изобразявания обект от най-опростената и най-ясната за възприемане страна. Много често начин на отразяване на пространството се сравнява с топографската система на изобразяване или рисуване от „птичи поглед”. Очевидно в основите на зрителните представи много трайно се запазват образните схеми, свързани с отношението към обекта, а не с неговия специфичен пространствен вид. (рис. 9 и 10)



Рисунок 9

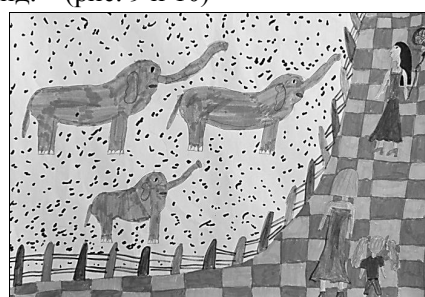


Рисунок 10

Много често този способ за отразяване на пространството от 6-7 годишните деца се прилага при рисуването на улици и по-специално в рисунките на кръстовища. На рисунка 9 е представен типичен пример за подобно отразяване на пространството в пейзажа. Нарисувано е Т-образно кръстовище, изобразено от „птичи поглед”. Интересното в тази рисунка е, че колата, която условно се намира в по-близкия план е изобразена в поглед отгоре, а другите две коли, намиращи се в „задния план” са нарисувани погледнати странично. Сградата, дървото и човешките фигури също са нарисувани, гледани фронтално.

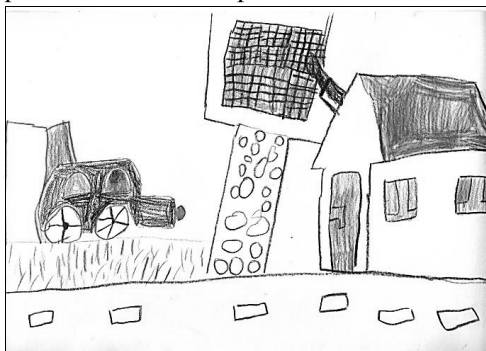
Подобен е подхода в търсенето на пространственото отразяване и на рисунка 10. Слоновете и хората в нарисувания зоопарк са изобразени гледани отстрани, а терена и клетката са представени в поглед отгоре.

Разгледаните рисунки (рис. 9 и 10) ни показват, че трудно бихме открили закономерност в рисунките на 6-7 годишните деца при избора им на гледна точка за предаване на един или друг обект. Всеки обект може да бъде предаден от две или повече гледни точки, дори само в една рисунка (напр. колите в рисунка 9). Каква гледна точка ще предпочете 6-7 годишното дете при изобразяването на обекта зависи най-вече от характерния за този предмет изглед, от начина, по който детето най-често вижда и възприема дадения обект, както и типичната за пресъздаване позиция на предмета. Важно е също така да отбележим обаче, че различната гледната точка на даден обект е свързана и с неговото пространствено разположение – колите в рисунка 9 са нарисувани от различни гледни точки, защото се движат в различни посоки например.

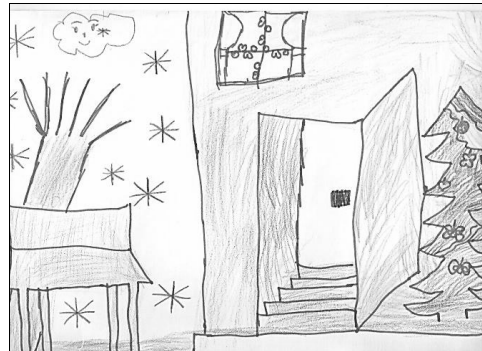
При този начин на предаване на пространството в рисунките на 6-7 годишните деца целият лист е зает от земната повърхност, представена в поглед отгоре. От „птичи поглед” са изобразени и всички прилежащи на земната повърхност обекти – пътища, пътеки, реки и др. Дърветата, цветята, сградите и хората се рисуват в поглед отстрани.

При шестата група деца на 6-7 годишна възраст се забелязва опит да търсят начин да изобразят пространствените изменения на предметите и обектите от действителността, чрез прилагане на закономерностите на перспективното изграждане. Тези опити за перспективно изграждане се срещат все още, само при рисуването на отделни обекти, а не в организацията на цялостната плоскост на рисунката. Рисунката като цяло продължава да се изгражда по законите на „фризовата композиция”, като съчетание на различни обекти, изобразени от две или повече гледни точки, или като съвкупност от двете.

Понякога в детската рисунка, пише В. Димчев, се появява някоя от страничните части на изобразявания обект, без да се отразяват перспективните изменения. Това вече е по-определен интерес към третото измерение - дълбочината [5: 108]. От този момент нататък изобразителната еквивалентност между плоскост и обем започва да се заменя с тяхното изобразително диференциране. Пример за такива изображения можем да видим в рисунки 11 и 12. Колата, нарисувана на рисунка 11, прикрива отворената врата на гаража, тъй като е пред нея, макар че и двете са изобразени на една линия. На рисунка 6 пък виждаме пейка, която скрива част от нарисуваното дърво, въпреки че и тук е допусната същата „грешка” в плановото изобразяване. По-близко до принципите на научната перспектива са изображенията на къщата в рисунка 11 и стълбите, които се виждат през отворената врата в рисунка 12. Особен интерес представляват именно тези стълби, които са нарисувани сякаш от дете обучавано в принципите на перспективните съкращения. Те се изкачват нагоре и се съкращават във височина, като част от тях съвсем точно и умело са прикрити от ръба на отворената врата. При самата врата също има впечатляващ опит да се предаде в перспективно съкращение, макар че тя е, все още, по-близко до аксонометричния начин на отразяване.



Рисунка 11



Рисунка 12

В заключение можем да обобщим, че децата от на 6-7 годишна възраст правят първите си търсения в областта на перспективно-пространственото отразяване на средата или отделни обекти от действителността. Разнообразните начини на пространствено отразяване в рисунките на 6-7 годишните деца са знак за възникващия в тази възраст интерес към третото измерение при рисуването на действителността. Диференцирането на третото измерение е свързано с някои оптически илюзии, които намират отражение в детската рисунка през различните стадии от развитието на пространственото изобразяване. В болшинството от случаите използването им от децата не става съзнателно, а чисто интуитивно те търсят свои начини за предаване на илюзията за дълбочина в двуизмерната плоскост на листа. Поради тази причина е от изключително значение в методическата литература по изобразителни дейности да залегнат задачи, свързани с начините за пространствено построяване, които са достъпни и приложими в тази възраст. Елементарните форми и средства за придобиване на умения за перспективно-пространствено изобразяване би повишило, не само степента на пространствена ориентация у 6-7 годишните деца, а би помогнало като цяло за развитието на творческия потенциал на личността на детето, давайки му опора при търсенето на нови и по-нестандартни композиционни решения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина Т. Меликян З. Копирование перспективного рисунка / Татьяна Васильевна Ахутина, Зара Ариковна Меликян. – Школьный психолог № 16, - 2002. – 8-10 с.
2. Виготский, Л. С. Психология искусства / Лев Семёнович Выготский. – М.: Искусство, 1978. – 572 с.
3. Виготски, Л. С. Въображение и творчество на детето / Лев Семёнович Выготский. – С. : Наука и изкуство, - 1982. – 141 с.
4. Гончаров О.А. Развитие перспективных построений в изобразительной деятельности детей / Олег Анатольевич Гончаров. – Культурно-историческая психология. 2008. №4. – 82-90 с.
5. Гончаров О.А. Закономерности восприятия и изображения перспективных отношений / Олег Анатольевич Гончаров. – Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2009. № 4. – 15 с.
6. Димчев В. Изобразително изкуство. Методика / Веселин Евстатиев Димчев. – С. : Просвета, 1993. – 207 с.
7. Дружинин В.Н. Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений. / Владимир Николаевич Дружинин. – Интеллект и творчество. – М. : Институт психологии РАН, 1999. – 289 с.
8. Морозова Л. В. Психофизиологические закономерности зрительного восприятия детей 6 – 8 лет / Людмила Владимировна Морозова. –Архангелск : Автореферат дисертации, 2008. – 42 с.
9. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Жан Пиаже. – М. : Просвещение, 1969. – 659 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер. 2002. – 720 с.
11. Тяповкин Ю.Н. Роль зрительно-пространственных представлений в восприятии перспективы / Юрий Николаевич Тяповкин. – Екатеринбург : Автореферат дисертации, 2009. – 23 с.

#### СВЕДЕНИЯ ЗА АВТОРА

**Ани Димова Златева** - гл. ас. доктор по методика на обучението по изобразително изкуство в Педагогически факултет, Тракийски университет, Стара Загора, България.

**Анна ВЛАСЕНКО (Умань, Україна)**

## ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*У статті розкриваються теоретичні аспекти організації проектної діяльності учнів, підкреслюється, що майбутній учитель має володіти сучасними методиками, бути інформаційно-обізнаним та гнучким, щоб бути спроможним досягати якісних результатів.*

*Ключові слова: проектна діяльність, проект, початкова школа, метод проектів, критерії оцінювання, особистісно-орієнтоване навчання.*

*The theoretical aspects of organizing students' project activity are revealed in the article. The future teacher must know and use modern techniques and methods to be well-informed and flexible so that to be able to achieve qualitative results.*

*Keywords: project activity, project, primary school, a method of projects, criterias of evaluation, personally-oriented teaching.*

Зміни, які сьогодні відбуваються в системі освіти мають об'єктивний характер, врахування якого під час організації навчального процесу на рівні підготовки майбутніх учителів іноземної

мови, є необхідним для сьогодення. Для того, щоб учитель міг виховувати активних, соціально-адаптованих, відповідальних громадян, здатних до перетворення і проектування навколишньої дійсності, він сам повинен володіти широким спектром знань, умінь і навичок у сфері проектної діяльності. Методична освіта студентів, їх творчий потенціал, уміння адаптуватися в умовах інформаційного суспільства є запорукою впевненості майбутнього спеціаліста у своїй професійній діяльності.

Кожен навчальний предмет має свою специфіку і, відповідно, передбачає застосування конкретних засобів, форм і методів, вибір яких залежить від навчальної мети. Згідно наказу Міністерства освіти і науки України, пріоритетним у найближчі роки є комунікативно-орієнтоване вивчення іноземних мов, тобто загальною метою є формування комунікативної компетентності [1]. При вивченні методики навчання англійської мови у початкових класах, ми дійшли висновку, що на уроках основна увага приділяється переважно формуванню комунікативної компетентності учнів репродуктивно-продуктивного й умовно-комунікативного рівнів.

Дослідження показує, що спроби формування інформативного рівня іншомовної компетентності мають місце лише у спеціалізованих школах чи групах з поглибленим вивченням іноземної мови, у інших школах (зокрема сільських) цей процес відбувається фрагментарно й епізодично. Причинами такого стану речей є, на нашу думку, великий обсяг навчального матеріалу, недостатня кількість навчальних тижневих годин з предмету «Іноземна мова», надмірна кількість учнів у класі, слабка методична підготовка вчителя.

Серед факторів, що спричиняють це явище перевантаження можна виділити такі: наявність психологічного бар'єру в молодих учителів щодо самостійного оволодіння інноваційними технологіями навчання; недостатній рівень розвитку вмінь як студентів, так і педагогів-початківців планувати, проектувати та моделювати технологічний процес навчання і здійснювати рефлексію власної професійної діяльності [4].

На думку Л.В. Коваль, підготовка учителів до впровадження сучасних педагогічних технологій під час викладання англійської мови в початковій школі має носити системний характер і передбачати психологічну, педагогічну й методичну складові [5]. Аналіз літератури з означеної проблеми та результати бесід із учителями 1-4 класів Недригайлівської спеціалізованої загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів, дозволив визначити шляхи підготовки студентів до технологізації процесу навчання учнів англійської мови: ознайомлення майбутніх учителів початкової школи з досягненнями в галузі психології, педагогіки і часткових методик щодо використання сучасних освітніх технологій у процесі викладання мови; практична підготовка студентів до створення умов для технологізації навчання молодших школярів (моделювання й проведення уроків за різними навчальними технологіями); формування умінь і навичок майбутніх учителів щодо здійснення рефлексії, що сприяє творчому підходу до організації власної діяльності, проведенню самостійних досліджень.

**Мета статті** – дослідити особливості використання проектної діяльності на уроках іноземної мови у початковій школі, виявити ускладнення, які можуть виникати у майбутніх учителів іноземної мови, що викладають у початкових класах.

У педагогічній науці та практиці приділялася увага питанням підготовки майбутнього вчителя до проектної діяльності. Питання організації навчання за методом проектів розглядається у працях вітчизняних та зарубіжних учених (Д. Дьюї, У.Х. Кілпатрік, Е. Коллінз, Л.С. Левін, Д. Піт, С. Шацький). У наш час варіанти використання проектної діяльності розглядаються у працях В. Гузеєва, М. Гуревича, О. Коберніка, І. Лернера, Н. Матяш, М. Павлової, Є. Павлютенкова, Е. Полат, Г. Селевко, В. Симоненко, І. Сасової, М. Романовської, О. Фураєвої, І. Чечеля. Проблеми підготовки вчителя до організації проектної діяльності знайшли своє відображення у дисертаційних дослідженнях Ю. Веселової, М. Елькіна, М. Пелагейченко, С. Избаш, Е. Кручай, О. Ожерельєвої, Н. Прокоф'євої, Ю. Фільчакової та інших. Проектну діяльність досліджували такі вчені, як: К. Баханов, Т. Газука, В. Давидова, О. Зосименко, Л. Кондратова, Л. Мартинець, В. Нищета, О. Онопрієнко, Н. Пахомова, О. Пехота, Е. Полат, С. Ящук та ін. Вказані вище автори загалом характеризують проектну діяльність як спрямовану на досягнення загального результату, спільну навчально-пізнавальну, творчу, ігрову діяльність, що має загальну мету, узгоджені методи. Разом з тим, недостатньо дослідженими залишаються особливості проектної діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Основним принципом поновлення початкової школи стала особистісна орієнтація освіти. Особистісно-орієнтована освіта передбачає диференційований підхід до навчання з урахуванням

рівня інтелектуального розвитку школяра, з урахуванням його підготовки з предмета, його здібностей, задатків, інтересів. При такому типі навчання зміст, форми, методи і засоби повинні максимально враховувати індивідуальні особливості школяра і бажані їм способи роботи з навчальним матеріалом. [8] Процес навчання іноземної мови - діяльність надзвичайно індивідуально забарвлена, і в цьому сенсі особистість учителя є важливішою ніж будь-який метод. Тобто, кращою методикою можна вважати ту, яка сприяє зацікавленню учнів до вивчення предмету, що вивчається. Сьогодні вчителю надається достатньо можливостей для реалізації власного розуміння процесу навчання, тому що тільки так можна виконувати свою роботу з ентузіазмом і радістю. Вивчення англійської мови є співпрацею, в процесі якої вчитель і учні працюють разом. Тут необхідна атмосфера радісної співучасті, партнерства.

Практичне впровадження проектної діяльності у навчальний процес може викликати труднощі у майбутніх учителів, навіть якщо вони ознайомлені з теорією її організації.

Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до організації проектної діяльності учнів відбувається не лише під час їх методичної підготовки, а й на практичних заняттях, коли студент самостійно обирає, застосовує і розвиває способи мислення, прийоми роботи та стратегії розв'язання питань, здійснює самоконтроль за розвитком власної іншомовної компетентності.

Для успішного розвитку проектної діяльності у початковій школі, а саме на уроках іноземної мови, робота над проектами повинна займати значне місце у системі вищої освіти, що в свою чергу дозволить майбутньому вчителю здобувати практичні знання і навички подальшого використання проектної діяльності у своїй роботі.

Опитування студентів вищих навчальних закладів у Сумській області показують, що існує фактор незадоволення з боку студентів стосовно їхньої підготовки до практичного використання проектної діяльності. А основними причинами цього можна виділити:

- особистісний фактор – бар'єри під час спілкування викладача та студента, причиною яких є різниця у віці; недостатня допомога викладача;
- професійний фактор – викладачі недостатньо обізнані в сфері дослідження; тема дослідження є неактуальною чи не цікавою;
- організаційний фактор – велика кількість студентів у викладача; відсутність часу для реалізації чи захисту проекту; недостатня матеріально-технічна база [9].

Отже, проектна діяльність потребує тісної співпраці викладача та студента, але водночас, однією з основних цілей проектної діяльності є самостійна робота майбутніх учителів. Викладачі мають перейти від авторитарного стилю викладання до партнерства, що побудоване на демократичних відносинах.

Проектна діяльність – нині одна з найперспективніших складових освітнього процесу, тому що створює умови творчого саморозвитку та самореалізації учнів, формує всі необхідні життєві компетенції, які на Раді Європи були визначені як основні в XXI столітті: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні та соціальні. Самостійне здобування знань, систематизація їх, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему і приймати рішення відбувається саме через метод проекту.

Проектна діяльність є надзвичайно демократичним видом педагогіки співпраці, довіри і особистої орієнтації. Вона сприяє розвитку творчої обдарованості. Принципи цієї технології забезпечують добровільність участі, проблематики обговорення, участі в різних акціях, заходах, справах; свободу спілкування на принципах прагнення до взаєморозуміння, конструктивності; повагу до поглядів, ідей, підходів і діяльності учасників; надання можливостей для здійснення дитиною вільного і усвідомленого вибору ідей, норм, цінностей, моделей поведінки, рішень, тощо; забезпечує партнерство, рівноправну співпрацю дітей і дорослих.

Метод проектів у більшості випадків асоціюється з учнями середньої та старшої ланки, але як показує власний досвід роботи - в початковій школі, зокрема на уроках англійської мови, проектна діяльність може успішно розвиватися, з урахуванням особливостей молодших школярів [7]. Лексичний запас молодших школярів характеризується невеликим обсягом, таким учням важко оформляти та представляти свої роботи, робота в групах та парах для них є чимось новим і невідомим, тому всьому цьому їх треба навчити, а отже, використання методу проектів у початковій школі вимагає значної попередньої роботи від учителя. Тож слід враховувати те, що на етапі знайомства з проектною діяльністю збільшується також і час підготовки дітей, а це згодом висвітлиться через якість сформованих знань, умінь та навичок.

Виходячи з власного досвіду використання проектної діяльності, ми дійшли висновку, що є доцільним починати поступове впровадження деяких елементів проектного навчання, поетапного ознайомлення з проектною діяльністю. Перші проекти краще розпочинати з другого класу, в першому ж слід навчати учнів робити нескладні елементи проектів, щоб не перевантажувати їх.

У нашій практиці, проаналізувавши підручник для другого класу можна виділити такі теми для виконання проектних робіт:

- Школа та шкільне життя.
- Моя сім'я і друзі.
- Свята.
- Мій день народження.
- Іграшки та розваги.
- Пори року

Тема «Моя сім'я і друзі» добре підходить для розвитку та впровадження проектної діяльності. Учні із задоволенням малюють родинне дерево та розповідають про своїх членів родини з опорою на фотографії чи намальовані портрети. При цьому вони дізнаються про правила оформлення проекту: наявність заголовка, автора проекту, клас, охайне оформлення. Серед основних етапів підготовки до впровадження проектної діяльності можна виділити наступні: 1) повідомлення учителя учням про майбутню проектну роботу; 2) ознайомлення з проектами попередніх класів; 3) спільне обговорення переваг та недоліків побачених проектів та надання рекомендацій по їх оформленню; 4) ознайомлення з лексикою та граматичним матеріалом, що буде використовуватися у проекті. А вже на наступному уроці учні представляють та захищають свої проекти. Учитель відзначає позитивні сторони кожного проекту та дає поради над чим ще можна попрацювати. Проект можна продовжувати, оскільки з вивченням нової лексики учні зможуть додавати інформацію до свого проекту і до кінця року в учнів виходить повноцінна розповідь, яку можна оформити невеличкою книжечкою власного виготовлення.

Не менш цікавими для учнів другого класу є теми «Мій день народження», «Іграшки та розваги». Учні із задоволенням виготовляють привітальні листівки до дня народження друзів, членів родини, представляють свої захоплення. Серед виготовлених проектів можна визначити найяскравіший та найцікавіший, де учні також мають змогу оцінити роботи своїх однокласників. Проекти можна продовжувати і в наступних класах, вивчаючи ці теми.

Слід зазначити і те, що проекти в 2 класі є в основному короткостроковими. Вони тривають 1-2 тижні. І вимоги до представлення проекту складені у відповідності з віковими особливостями школярів. Початковий етап роботи з проектами показав необхідність розробки критеріїв оцінки. З кожним роком проекти ускладнюються, вводяться нові прийоми подання та оформлення проектів. Тому до кожного року проектної діяльності існують критерії оцінки. Учні користуються цими критеріями при оцінці товаришів. (Таблиця 1)

Таблиця 1

### Критерії оцінювання проекту (2 клас)

№ п/п	Критерії оцінювання	Бали
1.	Критерії оцінювання оформлення проекту (5 балів): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Формат А4</li> <li>• Назва</li> <li>• Автор</li> <li>• Наявність малюнків, фотографій</li> <li>• Охайність</li> </ul>	
2.	Критерії оцінювання змісту проекту (4 бали): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Відповідність темі проекту</li> <li>• Наявність елементів оригінальності</li> <li>• Повнота</li> <li>• Логічна побудова викладеного матеріалу</li> </ul>	
3.	Критерії оцінювання захисту проекту ( 5 балів): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Фонетична точність мовлення</li> <li>• Граматична побудова речень</li> <li>• Лексична побудова речень</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Рівень володіння навчальним матеріалом теми</li> <li>Емоційність під час представлення проекту</li> </ul>	
	Підбиття підсумків: 12-14 балів – “10-12” 9-11 балів – “7-9” 6-8 балів – “4-6”	
	Отриманий бал:	

У 3-му класі проекти ускладнюються за формою і за змістом. Тривалість проекту не перевищує одного місяця і обмежується рамками вивчення однієї лексичної теми (4-6 уроків). У 4 класі проект «Все про мене» довгостроковий. Проект триває весь навчальний рік і об'єднує всі розповіді, діалоги, вірші, листи, презентації, виступи, складені дитиною протягом року.

Крім балів і оцінки товаришів, можна використати спеціальні номінації для оцінювання: «оригінальність», «науковість», «актуальність». Це стимулює інтерес, мотивує на самостійну пошукову діяльність.

Отже, проектна діяльність у роботі учителів початкової школи – складний процес, який висуває певні вимоги до особистості майбутніх учителів: усвідомлення основ проектної діяльності, дотримання послідовності етапів роботи над проектом (мотиваційний, теоретичний і результативний) та здатність до вирішення завдань дослідницького характеру. Майбутній педагог має добре знати і враховувати вікові особливості своїх учнів та уміти застосовувати набуті у вищих навчальних закладах знання на практиці, а це в свою чергу сприятиме підготовці молоді, яка ґрунтуватиме свою діяльність на основі демократичних цінностей, буде схильною до навчання впродовж життя.

Організувати проектну діяльність – це означає упорядкувати її в цілісну систему з чіткою визначеними характеристиками, логічною структурою, тобто: суб'єкт, об'єкт, предмет, форми, засоби, методи діяльності, її результат та процесом її здійснення як повного, завершеного циклу продуктивної діяльності, що реалізується за певний проміжок часу і має чітку структуру. Предметом виступає сама проектна діяльність як новий тип організаційної культури діяльності де на меті є оволодіння педагогами методологією педагогічного проектування на теоретичному, практичному і творчому рівнях.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Викладання іноземної мови в початковій школі. Методичні рекомендації / [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://helename.ucoz.ua/news/vikladannja\\_inozemnoji\\_movi\\_v\\_pochatkovij\\_shkoli\\_metodichni\\_rekomendaciji/2012-08-16-71](http://helename.ucoz.ua/news/vikladannja_inozemnoji_movi_v_pochatkovij_shkoli_metodichni_rekomendaciji/2012-08-16-71)
2. Волковська Т. Проектування як метод особистісно орієнтованого навчання // Початкова освіта. – 2006. – № 40. – С. 9-12.
3. Гальскова Н. Д. Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков // Иностр. языки в школе. – 2009. – № 7. – С. 13 – 14.
4. Горохова Н. Э. Личностный подход в процессе активного обучения школьников иностранному языку: Автореф. дис. канд. психол. наук. -19.00.07. – СПб, 1998. – 22 с.
5. Коваль Л.В. Сучасні навчальні технології в початковій школі: навч.-метод. посіб. – Донецьк: ТОВ «Юговосток, Лтд», 2006. - 226 с.
6. Ніколаєва О. Колективний проект: підготовка та захист // Завуч. – 2005. - № 31. – С. 14-23.
7. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2009. – С.116 – 130.
8. Сисоєва С. Особистісно-зорієнтовані технології: метод проектів // Підручник для директора. – К.:Плеяди, 2005. – №9-10. – С.25-31
9. Таран З. Трансформація ролі педагога в управлінні творчими та практико-орієнтованими проектами /З. Таран//Відкритий урок. – 2004. – №5/6. – С.18-20
10. Цимбалару А. Організація проектної діяльності сучасного вчителя / А.Цимбалару // Початкова освіта. – 2008. – № 32. – С.16-31.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Власенко Анна Олександрівна** – аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Оксана ГЛУШАК (Київ, Україна)

## КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ БАКАЛАВРІВ З ФІЛОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНОГО ЦИКЛУ

*Розкрито сутність та зміст терміну «критерії». Проаналізовано критерії оцінювання інформаційної культури. Визначено рівні сформованості інформаційної культури бакалаврів з філології під час вивчення дисциплін інформаційно-комп'ютерного циклу.*

*Ключові слова: інформація, культура, інформаційна культура, інформатизація, інформаційне суспільство, критерії, рівні сформованості.*

*The article reveals the essence and content of the term "criteria". Evaluation criteria of information culture are analyzed. The levels of information culture of Bachelor of philology in the study of information and computer sciences are determined.*

*Ключові слова: information, culture, information culture, informatization, information society, criteria, levels of development.*

**Постановка проблеми.** Глобальна інформатизація суспільства та освіти вимагає істотних змін у системі професійної підготовки майбутніх бакалаврів з філології. Особливе місце в структурі професійної підготовки майбутніх фахівців належить формуванню інформаційної культури.

Важливою умовою формування інформаційної культури бакалаврів з філології у вищих навчальних закладах є правильний вибір викладачем критеріїв оцінювання рівнів сформованості інформаційної культури у студентів.

**Мета написання статті.** З огляду на вищезазначене, метою статті є визначення критеріїв та рівнів сформованості інформаційної культури бакалаврів з філології під час вивчення дисциплін інформаційно-комп'ютерного циклу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** засвідчує, що питання формування інформаційної культури, визначення критеріїв та рівнів сформованості інформаційної культури вивчали Т. Бабенко, О. Значенко, О. Повідайчик, Л. Філіпова та інші.

**Виклад основного матеріалу.** Під поняттям «критерії», як правило, розуміють якості, властивості, ознаки об'єкта вивчення, котрі дають змогу говорити про його стан, рівень розвитку, функціонування. Таке розуміння майже збігається з визначенням, наведеним у словнику «Професійна освіта», де критерій (від грец. *kriterion* – засіб судження, мірило) дефіновано як ознаку, на основі якої дається оцінка якого-небудь явища, дії, ідеї; ознаку, взяту за основу класифікації [7: 163].

Серед найбільш загальних вимог до критеріїв науковці називають такі: критерії мають бути об'єктивними; включати найсуттєвіші, основні моменти досліджуваного явища; охоплювати типові сторони явища; формулюватися ясно, коротко, точно; характеризувати саме те, що хоче перевірити дослідник [3: 65]; відображати динаміку вимірюваної якості в просторі і часі; по можливості охоплювати основні види професійної діяльності; розкриватися через ряд показників, за мірою прояву яких можна судити про більший чи менший рівень виразності конкретного критерію [4: 48].

Аналіз праць показав, що критерії оцінювання сформованості інформаційної культури визначають деякими авторами на основі конкретних компетенцій.

Так, наприклад, Т. Бабенко визначає такі основні критерії інформаційної культури майбутніх учителів історії: інформаційно-фахова компетенція, інформаційно-змістовна компетенція, компетенція з ІКТ, інформаційно-діяльнісна компетенція, професійно-інформаційна спрямованість, інформаційна активність, професійно-інформаційне самовизначення, психологічна готовність, професійно-інформаційна усталеність [1].

Л. Філіпова виділяє якісно-дієвий, комунікативний, емоційний, рефлексивний компоненти інформаційної культури майбутнього економіста, кожен з яких взаємопов'язаний з іншим і, разом з тим, є самостійною характеристикою, що виконує свої функції (освітню, аксіологічну, концентруючу, розвиваючу, регулюючу, пізнаваючу, дидактично-професійну, комунікативну, виховну, дослідно-творчу, нормативно-захисну) [8].

Визначені критерії О. Повідайчик ґрунтуються на мотиваційному, емоційно-вольовому, змістовому та оперативному компонентах [5].



О. Значенко вважає, що кожен структурний компонент інформаційної культури може бути описаний через технічний, операційний, програмний, гігієнічно-ергономічний, навчальний та методичний критеріальні показники [2].

На основі зазначених вище показників, що характеризують сформованість інформаційної культури визначимо та охарактеризуємо критерії їх сформованості.

*Цільовий компонент* сформованості забезпечує усвідомлення мети підготовки, а також формує позитивне ставлення студентів до навчально-пізнавальної діяльності, професійної діяльності взагалі та конкретного фаху зокрема. Цілі навчання визначаються державним стандартом, низкою документів уряду України, а щодо окремих спеціальностей – освітньо-кваліфікаційною характеристикою. Потім вони конкретизуються в освітньо-професійних програмах, програмах з окремих навчальних дисциплін, підручниках, навчальних посібниках, дидактичних матеріалах [9].

*Мотиваційний компонент* сформованості інформаційної культури бакалаврів з філології визначається як прагнення до реалізації власних можливостей, здібностей, особистих якостей; ступінь активності і самостійності розумової діяльності (при підготовці та виконанні лабораторних робіт, самостійної роботи, індивідуальних науково-дослідних завдань), що дає змогу реалізувати індивідуальну програму саморозвитку, самовиховання і самоосвіти.

У своїх дослідженнях С. Ільїн, А. Маркова, Т. Матись, М. Мільман, А. Орлов та інші автори обґрунтували внутрішню і зовнішню мотивації навчальної діяльності та умови їх формування.

Мотивація навчально-пізнавальної діяльності, зазначає В. Ягупов, складається із сукупності певних мотивів. Мотив навчально-пізнавальної діяльності – це намагання студента досягти певного рівня розвитку в підготовці та професійній діяльності, в основі якої лежать глибокі, міцні й різноманітні загальнонаукові та професійні знання, навички й уміння. Для активної участі студента в навчально-пізнавальній діяльності необхідно, щоб мета і зміст навчання та професійної діяльності не тільки були внутрішньо прийняті ним, але й набули для нього особистісного смислу, викликали позитивні переживання, намагання і прагнення ефективних дій.

В навчальних мотивах поєднуються зовнішні та внутрішні мотиви. До зовнішніх мотивів належать прагнення отримати певний розвиток в навчанні, набути нові знання, навички, вміння, взаємодіяти з товаришами. Усвідомлення та сприйняття навчально-пізнавальних дій, ролі знань, навичок і вмінь як у житті, так і в конкретній професійній діяльності, намагання одержати певні заохочення за успіхи в навчанні є прикладами таких мотивів. Хоча також можуть мати місце й нейтральні, а іноді й негативні зовнішні мотиви. Внутрішні мотиви можна класифікувати у дві групи: пізнавальні мотиви чи мотиви, які закладені в самій навчально-пізнавальній діяльності, ґрунтуються на інтересі студентів до змісту професійної діяльності (намагання пізнати щось нове, корисне і необхідне, оволодіти професійними навичками та вміннями, зрозуміти сутність різних професійних явищ тощо) і процесу пізнавальних дій (намагання виявляти розумову активність, обмірковувати та обґрунтовувати певні проблеми тощо); мотиви досягнення, в основі яких, за Д. Аткинсоном, лежить прагнення до успіху й уникнення невдач. Це можуть бути широкі соціальні мотиви, мотиви самовизначення, вдосконалення; вузькокорисні мотиви (намагання отримати заохочення, високі оцінки, прагнення бути найкращим серед товаришів); негативні мотиви (намагання уникнути неприємних відносин з педагогами, товаришами) [9].

*Змістовий компонент* сформованості інформаційної культури бакалавра з філології ми розглядаємо як систему таких складових:

- технічна – включає в себе знання архітектури персонального комп'ютера, характеристик базових та допоміжних периферійних пристроїв, уміння та навички їх використовувати;
- системна – визначається знаннями характеристик операційної системи, їх призначення та складових частин, об'єктів та елементів управління;
- програмна – передбачає уміння роботи з прикладним програмним забезпеченням загального та спеціального призначення;
- гігієнічно-ергономічна – передбачає знання санітарних умов і режимів безпечного використання технічних засобів навчання та стандартів, яким повинні відповідати технічні засоби навчання;
- методична – базується на сформованості загальних, спеціальних та конкретних методичних вмінь, що спираються на знання, вміння та навички, одержані при вивченні педагогіки, психології та методики вивчення навчальних дисциплін [2].

*Професійно-технологічний компонент* сформованості інформаційної культури бакалавра з філології як комплекс умінь та навичок студентів по застосуванню засобів ІКТ у професійній діяльності.

*Оцінково-результативний компонент* передбачає оцінку опанування студентами навчальної програми дисциплін інформаційно-комп'ютерного циклу: «Інформаційні технології навчання», «Технічні засоби навчання», освоєння певної сукупності знань, формування практичних навичок і вмінь, визначення рівня їх особистісного і професійного розвитку, дієвості як всього дидактичного процесу, так і окремих його компонентів, сформованості мотивації навчально-пізнавальної і професійної діяльності тощо. Також на цьому етапі відбувається контроль і самоконтроль за ходом дидактичного процесу [9].

Отже, сформованість інформаційної культури бакалаврів з філології у процесі вивчення дисциплін інформаційно-комп'ютерного циклу може бути визначена за такими критеріями: цільовий, мотиваційний, змістовий, професійно-технологічний, оцінково-результативний.

Відповідно до визначених компонентів встановлено початковий, середній, достатній та високий рівні сформованості інформаційної культури бакалаврів з філології під час вивчення дисциплін інформаційно-комп'ютерного циклу.

Вважаємо, що в нашому дослідженні можливе застосування наукових підходів щодо вимірювання рівнів сформованості інформаційної культури, запропонованих Л. Філіпповою. Дослідниця виділяє 5 рівнів сформованості інформаційної культури майбутніх економістів:

— надпродуктивний (високий ступінь результативності професійної діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій);

— продуктивний (здібності до творчої самореалізації особистості та рефлексії в інформаційній діяльності, схильність до наукової діяльності, уміння свідомо і відповідально обирати мету своєї інформаційної діяльності і засобу її досягнення, готовність передавати свій досвід іншим);

— конструктивний (більша цілеспрямованість, усвідомленість шляхів та способів інформаційної діяльності, глибоке усвідомлення потреби використання персонального комп'ютера в професійній діяльності, постійний пошук і впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, прагнення до якнайповнішого самовираження, самореалізації в інформаційній діяльності, присутність зростання мотивації і пізнавальної активності, недостатня сформованість навичок пошуку і обробки інформації; рефлексивність у предметній і соціально-психологічній сферах проявляється достатньою мірою; розвинена рольова регуляція; високі навички мисленнєвих дій);

— адаптивний (стійке, цілісне відношення до інформаційної діяльності, задоволеність від роботи за персональним комп'ютером, уміння користуватися різними видами програмного і апаратного забезпечення);

— репродуктивний (постійне індивідуальне відношення до комп'ютерної діяльності) [8].

Це узгоджується з визначеними нами рівнями (початковий, середній, достатній та високий) сформованості інформаційної культури студентів.

*Початковий рівень* характеризується фрагментарними теоретичними знаннями та елементарними вміннями опрацювати інформацію (студент має несистематичне уявлення про можливості пошуку даних у глобальній мережі Інтернет; епізодично застосовує ІКТ для пошуку та опрацювання даних; елементарні навички роботи з ТЗН; володіє основними прийомами роботи з програмним забезпеченням загального призначення з незначною сторонньою допомогою).

*Середній рівень* передбачає відтворення студентом навчальної інформації, операцій, дій, засвоєних ним у процесі навчання, що свідчить про володіння ним знаннями на репродуктивному рівні (студент має комплексні уявлення про можливості пошуку в глобальній мережі Інтернет; застосовує ІКТ для пошуку та опрацювання даних з незначною сторонньою допомогою; сформовані навички роботи з ТЗН; володіє основними прийомами роботи з програмним забезпеченням загального призначення та спеціального призначення).

*Достатній рівень* характеризується вміннями виконувати основні операції, загальною методикою й послідовністю дій, яких йому знайомі, але зміст та умови виконання змінені або виконання цих дій доведено до автоматизму (студент має системні уявлення про можливості пошуку в глобальній мережі Інтернет; застосовує ІКТ для пошуку та опрацювання даних без сторонньої допомоги; сформовані навички роботи з ТЗН; володіє основними прийомами роботи з програмним забезпеченням загального призначення та спеціального призначення і доцільно застосовує для розв'язання навчальних завдань).

*Високий рівень* передбачає здатність студента самостійно орієнтуватися у нових для нього завданнях, ситуаціях, скласти програму дій і виконати її для досягнення мети, пропонувати нові, невідомі йому раніше розв'язки, тобто його навчальна діяльність має дослідницький характер (студент має системні уявлення про можливості пошуку в глобальній мережі Інтернет; постійно застосовує ІКТ для пошуку та опрацювання даних; сформовані навички роботи з ТЗН; володіє основними прийомами роботи з програмним забезпеченням загального призначення та спеціального призначення і доцільно застосовує для розв'язання навчальних завдань; має навички управління інформаційною системою в нестандартних ситуаціях).

**Висновки.** Отже, за допомогою зазначених критеріїв та рівнів сформованості інформаційної культури можна визначити стан формування і розвитку інформаційної культури, на якому знаходяться бакалаври з філології, та розкрити необхідні знання, уміння і навички студентів, які знадобляться їм у майбутній професійній діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бабенко Т.В. Формування інформаційної культури майбутніх учителів історії у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Т.В. Бабенко. – Кіровоград, 2008. – 22 с.
2. Значенко О.П. Формування інформаційної культури майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / О.П.Значенко. – Київ, 2005. - 24 с.
3. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания / С.В. Кульневич. – Воронеж, 1997. – 230 с.
4. Мазін В.М. Формування культури професійної самореалізації майбутніх учителів фізичного виховання: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / В.М. Мазін. – Запоріжжя, 2008. – 222 с.
5. Повідайчик О.С. Формування інформаційної культури майбутнього соціального працівника в процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / О.С. Повідайчик; Ужгородський нац. ун-т. - Тернопіль, 2007. - 20 с.
6. Пономарьов В. О. Критерії сформованості професійно-педагогічної компетентності тренера з атлетичної гімнастики [Електронний ресурс] / В.О.Пономарьов // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2009. – №4. – С. 425-429. Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pfto/2009\\_4/files/ped904\\_73.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2009_4/files/ped904_73.pdf)
7. Професійна освіта: Словник: навч. посіб. / уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.
8. Філіппова Л.Л. Педагогічні умови формування інформаційної культури майбутніх фахівців економічного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Л.Л. Філіппова. – Київ, 2011. - 30 с.
9. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник./В.В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Глушак Оксана Михайлівна** – викладач кафедри інформаційних технологій та математичних дисциплін Київського університету імені Бориса Грінченка.

**Наталія ЖОВТЮК (Тернопіль, Україна)**

## ДИДАКТИКО – МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ

*На основі аналізу сучасної літератури та з урахуванням специфіки навчання другої іноземної мови виділено дидактичні (принципи свідомості, наочності, посильності, активності, систематичності, послідовності та повторюваності) та методичні (принцип комунікативно-когнітивної спрямованості навчання, урахування лінгвістичного та навчального досвіду студентів, контрастивності, професійної спрямованості навчання) принципи формування лексичної компетентності у майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької.*

*Ключові слова:* дидактичні принципи, методичні принципи, лексична компетентність, майбутні вчителі, друга іноземна мова, англійська мова, німецька мова.

*On the basis of modern literature and considering the peculiarities of the second language teaching didactic (principle of conscience, visualisation, feasibility, activity, systematic character, graduality and repetition) and methodical (communicative-cognitive principle, contrastive principle, principle of students' linguistic and learning experience consideration, professionally – oriented teaching) principles of lexical competence forming in teaching English after German have been distinguished.*

*Key words:* didactic principles, methodical principles, lexical competence, future teachers, second foreign language, English language, German language.

**Постановка проблеми.** Внаслідок розвитку міжнародних економічних та політичних зв'язків володіння кількома іноземними мовами стало необхідною умовою становлення успішної професійної особистості. У зв'язку з цим спостерігається підвищення інтересу до проблем та особливостей багатомовного навчання. Актуальним питання є й для вищих мовних закладів освіти у зв'язку з вимогами сьогодення та невирішеністю багатьох аспектів навчання другої іноземної мови в сучасних методичних дослідженнях.

**Аналіз публікацій** свідчить, що питання навчання другої іноземної мови досліджувались такими науковцями, як М. В. Баришніков, І. Л. Бім, Б. А. Лапідус, А. В. Щепілова та ін. У працях Ю. М. Кажан, Б. С. Лебединської, М. І. Реутова, Н. С. Форкун висвітлено різні аспекти формування іншомовної лексичної компетентності у процесі навчання другої іноземної мови; у дисертаційному дослідженні А. О. Анісімової – формування граматичних навичок говоріння у другій іноземній мові. Однак, ми не знайшли сучасних досліджень, в яких висвітлюється питання формування лексичної компетентності в продуктивних видах мовленнєвої діяльності (зокрема, говорінні) у процесі навчання другої іноземної мови. Важливість вирішення зазначеного питання зумовлює нашу увагу до нього.

Як відомо, навчальний процес повинен базуватися на принципах, які визначають основні вимоги до його організації та забезпечують його ефективність. Принципи навчання іноземної мови проаналізовано в дослідженнях А. О. Анісімової, І. Л. Бім, Н. І. Гез, І. Л. Колесникової, О. О. Миролюбова, Ю. І. Пасова, Г. В. Рогової, С. Ф. Шатілова, А. М. Щукіна, Н. D. Brown). Однак, вважаємо, що у зв'язку з особливостями оволодіння англійською мовою як другою іноземною, які полягають у взаємному впливі трьох контактуючих мов (рідної мови, німецької як першої та англійської як другої іноземної мови), у наявності лінгвістичного та навчального досвіду вивчення іноземних мов у студентів, а також недостатньою вивченістю питання вважаємо, що потрібно конкретизувати й обґрунтувати дидактичні та методичні принципи формування англомовної лексичної компетентності у процесі навчання другої іноземної мови.

Таким чином, **метою статті** є визначення основних дидактичних і методичних принципів формування лексичної компетентності в говорінні у майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької. Для досягнення поставленої мети виникає необхідність вирішення таких **завдань**:

- дати визначення поняттю «принципи навчання»;
- розглянути загальну класифікацію принципів навчання;
- виокремити та описати дидактичні та методичні принципи для формування лексичної компетентності у говорінні у майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької.

**Виклад основного матеріалу.** З точки зору дидактики, поняття «принципи навчання» визначають як «положення, які скеровують процес навчання, нормативні вимоги до його організації та проведення, які мають характер загальних вказівок, правил і норм та впливають із його закономірностей» [13: 29]. За допомогою принципів навчання теоретичні уявлення про концепцію навчання, його сутність, закономірності, мету та структуру поєднуються з практикою. Принципи навчання розглядають у сучасній дидактиці як рекомендації, що спрямовують педагогічну діяльність та навчальний процес загалом, як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей та умов перебігу навчально-виховного процесу.

Аналіз наукової літератури [2; 7; 9; 13; 14] свідчить, що серед загальних дидактичних принципів вищої освіти науковці виділяють принципи науковості, систематичності й послідовності, системності, міжпредметних зв'язків, зв'язку теорії й практики навчання з життям, професійної спрямованості, наочності, доступності, диференціації й індивідуалізації, створення позитивного ставлення до учіння й мотивації, забезпечення єдності в науковій та навчальній діяльності студентів; професійної мобільності; проблемності, емоційності всього процесу навчання; урахування вікових, соціально-етичних та індивідуальних особливостей студентів.

З огляду на специфіку теми нашого дослідження вважаємо за необхідне виділити ті принципи, які є основними для формування лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови як другої іноземної, що не означає нехтування іншими, а лише зосередження уваги на положеннях принципів, які є домінуючими в контексті нашого дослідження. До таких вважаємо доцільним віднести **дидактичні принципи**:

- свідомості;
- наочності;

- посильності;
- активності;
- систематичності, послідовності та повторюваності.

Розглянемо кожен із відібраних нами принципів детальніше.

**Принцип свідомості**, який отримав своє обґрунтування в рамках свідомо – порівняльного методу [10], є одним із основних в організації процесу навчання другої іноземної мови, оскільки забезпечує цілеспрямоване усвідомлення та сприйняття мовних явищ, які вивчаються; осмислений підбір мовного та мовленнєвого матеріалу відповідно до ситуацій та цілей спілкування. Відповідно, при дотриманні принципу розвивається здатність студентів до зіставлення мовних систем (рідної, німецької та англійської), що забезпечує ефективне засвоєння матеріалу. Свідоме навчання, яке відбувається на основі зіставлення лексичного матеріалу трьох контактуючих мов, сприяє виникненню позитивного мовного переносу та допомагає у подоланні міжмовної інтерференції.

Отже, принцип свідомості означає, що засвоєння лексичного матеріалу англійської мови забезпечується опорою на знання, навички, вміння студентів; свідомим аналізом лексичних одиниць, їх сполучуваності та контексту вживання; перенесенням навичок та вмінь з оволодіння лексикою німецької мови на процес оволодіння лексикою англійської мови; використанням відповідних стратегій, які студенти вважають результативними; свідоме вправління, використання лексичних одиниць в нових ситуаціях; самостійне вдосконалення лексичних навичок.

Враховуючи специфіку дослідження, а також зважаючи на такий ефективний прийом у процесі засвоєння матеріалу, як зіставлення, доцільно виділити **принцип наочності**. Паралельне використання зразків (усних і письмових) рідної, німецької та англійської мов допомагає сприймати, аналізувати та розуміти лексичні явища мов, а відтак і ефективніше оволодівати лексикою другої іноземної мови.

Крім того, розвиваючи думку І. О. Зимньої, вважаємо, що у процесі навчання англійської мови необхідно забезпечувати виникнення всього комплексу відчуттів для організації запам'ятовування лексичного матеріалу [5: 106]. Тому принцип наочності передбачає використання мовної та немовної (предметно-зображальної), а також слухової, зорової та слухозорової наочності, яка, в тому числі, повинна демонструвати подібності та відмінності лексичних одиниць та їх вживання в англійській та німецькій мовах.

Як зазначалось вище, метою використання зіставлень рідної, німецької та англійської мов є полегшення сприйняття та засвоєння другої іноземної мови. Відповідно, **принцип посильності** відіграє важливу роль, оскільки навчальний матеріал та завдання повинні бути підібраними з урахуванням рівня сформованості в студентів англійської комунікативної компетентності загалом, опорою на вже наявні у студентів знання, навички та вміння. За твердженням С. Ю. Ніколаєвої, складність завдання повинна відповідати рівню готовності студентів його виконати [9 : 49]. У нашому дослідженні принцип посильності передбачає також відповідність навчального матеріалу віковим особливостям студентів, а також дотримання вимог Програми щодо його об'єму.

В основі **принципу активності** лежить теорія діяльності, запропонована Л. С. Виготським, О. О. Леонтьєвим та ін. Згідно з теорією діяльність розглядається як активна взаємодія людини з навколишньою дійсністю. Навчання виступає важливим компонентом та результатом діяльності у процесі набуття індивідуального досвіду, діяльності пам'яті, нагромадження знань та вмінь, її відтворення [3; 8].

Основними джерелами активності є мотивація студентів до оволодіння другою іноземною мовою (внутрішня, яка визначається пізнавальними потребами, та зовнішня, що зумовлюється бажанням самоствердження, престижністю, необхідністю, обов'язком [5: 84]. Відповідно, важливу роль у підвищенні мотивації студентів до вивчення англійської мови як другої іноземної відіграє організація навчального процесу, зокрема, використання сучасних методів, технологій, засобів, які стимулюють мислення, пошукову діяльність.

Суть **принципу систематичності, послідовності та повторюваності** полягає у систематичному та послідовному вивченні лексичних одиниць, а також регулярному їх повторенні. Реалізація даного принципу передбачає планування навчального процесу з урахуванням раніше вивченого матеріалу, засвоєних знань, сформованих навичок; створення «підґрунтя» для вивчення подальшого навчального матеріалу. Принцип вимагає також

регулярного повторення вивченого матеріалу шляхом розподілу повторення по всьому курсу навчання. Варто зазначити, що повторення не повинне обмежуватись лише відтворенням лексичного матеріалу, а вимагає використання набутих знань та навичок у нових ситуаціях. Таким чином, на етапі повторення доцільно використовувати не стільки некомунікативні, скільки умовно-комунікативні та комунікативні вправи. Крім того, необхідно заохочувати студентів до систематичного самостійного повторення лексичних одиниць (у тому числі і в запропонованих викладачем ситуаціях спілкування, коли студенти записують власне мовлення на плівку з подальшим аналізом запису викладачем та самим студентом на предмет сформованості лексичних навичок).

Специфіка викладання іноземних мов знаходить своє відображення у **методичних принципах**, серед яких виділяють принципи комунікативної спрямованості, домінуючої ролі вправ, функціональності, ситуативно-тематичного упорядкування та репрезентації навчального матеріалу, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, урахування рідної мови, автономії, взаємопов'язаного навчання мови і культури, автентичності навчальних матеріалів, професійної спрямованості навчання [9: 51].

Аналіз сучасних джерел [1; 2; 7; 12; 16; 17] та спостереження за навчальним процесом свідчить, що у формуванні лексичної компетентності у говорінні при вивченні англійської мови після німецької домінуючими доцільно розглядати **методичні принципи**:

- комунікативно-когнітивної спрямованості навчання;
- урахування лінгвістичного та навчального досвіду студентів;
- контрастивності;
- професійної спрямованості навчання.

**Принцип комунікативно-когнітивної спрямованості навчання** складається з двох взаємопов'язаних принципів. Принцип комунікативності полягає у тому, що навчання іноземної мови повинно орієнтуватись на формування в студентів багатокультурної мовної особистості, що дає їм можливість рівноправно та автономно брати участь у міжкультурному спілкуванні. І. Л. Бім, О. О. Леонтьєв, Ю. І. Пассов розглядають поняття комунікативності як спрямованість на мовлення як форму спілкування [2; 8; 12]. Принцип передбачає реалізацію навчання у природних або максимально наближених до природних ситуаціях; збереження в навчально – мовленнєвій практиці основних характеристик і умов природного процесу спілкування: умотивованість висловлювань, їх спрямування на конкретну особу, ситуативність, варіативність, емоційне забарвлення тощо. Такий навчальний процес забезпечує вирішення студентом реальних проблем та завдань спілкування. Принцип комунікативності забезпечує використання різних форм роботи студентів, залучення їх до вирішення проблемних ситуацій та творчих завдань, під час чого паралельно здійснюється засвоєння та повторення лексичного матеріалу.

М. В. Барішніков та І. Л. Бім у своїх дослідженнях зазначають, що ефективність реалізації комунікативного принципу досягається шляхом його поєднання з принципом когнітивної спрямованості [1; 2]. Відповідно до принципу когнітивної спрямованості у процесі навчання другої іноземної мови особлива увага надається врахуванню пізнавального процесу при засвоєнні другої іноземної мови. В основі когнітивного навчання лежить знання та урахування закономірностей оволодіння іноземною мовою (у нашому випадку другою іноземною мовою).

Погоджуємось з думкою І. Л. Бім [2], що когнітивний аспект повинен підпорядковуватись комунікативному та проявлятися лише за необхідності пошуку аналогів, які полегшують засвоєння, чи виявленні відмінних рис з метою уникнення інтерференції.

За твердженням М. В. Барішнікова, навчання другої іноземної мови неможливе без урахування лінгвістичного досвіду студентів [1]. Крім того, важливим є й навчальний досвід студентів, який передбачає володіння певним рівнем навчально-стратегічної компетентності. Відповідно, вважаємо за необхідне виділити **принцип урахування лінгвістичного та навчального досвіду студентів** при формуванні лексичної компетентності у говорінні з англійської як другої іноземної мови. В основі використання лінгвістичного досвіду лежить трансфер на рівні мовленнєво-мисленнєвої діяльності (зокрема, мовленнєво-мисленнєві механізми – сприйняття, вибору, комбінування, продукування, короткочасної пам'яті) [17: 85]); лексичних навичок, які були сформовані при навчанні першої іноземної мови. Крім того, принцип передбачає й урахування в оволодінні лексикою англійської мови засвоєних у процесі вивчення першої іноземної мови стратегій, а також навичок і вмінь їх використання у навчальній діяльності.

**Контрастивний принцип** передбачає міжмовні порівняння, за допомогою яких відбувається зменшення або ж попередження виникнення інтерференції та посилення міжмовного трансферу. Зіставний аналіз лексичних одиниць дає можливість значною мірою полегшити процес оволодіння студентами лексичною компетентністю шляхом визначення можливостей позитивного міжмовного переносу чи інтерферуючого впливу першої іноземної мови (у нашому випадку німецької), передбачення ситуацій, в яких можуть виникнути труднощі під час навчання. Принцип також передбачає залучення студентів до міжмовних порівнянь з метою кращого усвідомлення лексичних систем першої та другої іноземних мов, розвитку рефлексивності майбутніх учителів.

Як і Ю. І. Пассов [12], вважаємо, що система підготовки учителя іноземної мови повинна бути професійно спрямованою, оскільки випускники вищого навчального закладу мають право викладання двох іноземних мов, що зумовлює необхідність формування високого рівня професійно орієнтованої компетентності в другій іноземній мові. Таким чином, для нашого дослідження виділяємо **принцип професійної спрямованості навчання**. Відповідно до принципу слід здійснювати відбір навчального матеріалу (лексичних одиниць, текстів тощо) з орієнтацією на майбутню професійну діяльність. Як і Ю. І. Пассов, вважаємо, що процес навчання майбутнього вчителя повинен моделювати зміст і структуру його діяльності [12: 3]. Тому на заняттях з другої іноземної мови даний принцип, окрім відбору навчального матеріалу, реалізується також через застосування прийомів та методів навчання, які студенти зможуть використати у професійній діяльності.

**Висновки.** Отже, оволодіння лексичною компетентністю в говорінні у процесі навчання англійської мови як другої іноземної повинне базуватися на принципах, що відображають особливості оволодіння лексикою в процесі оволодіння англійською мовою після німецької. Відповідно нами було виділено дидактичні (свідомості, наочності, посильності, активності, систематичності, послідовності та повторюваності) та методичні (комунікативно-когнітивної спрямованості навчання, урахування лінгвістичного та навчального досвіду студентів, контрастивності, професійної спрямованості навчання) принципи.

Побудова навчального процесу за запропонованими принципами сприятиме підвищенню пізнавальної активності студентів, а також оптимізуватиме процес оволодіння лексичною компетентністю у говорінні у майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці методики формування лексичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Николай Васильевич Барышников. – М. : Просвещение, 2003. – 159 с.
2. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): [учебное пособие] / Инесса Львовна Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психолингвистические исследования / Лев Семенович Выготский – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.
4. Зеня А. О. Дидактико-методичні передумови формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою як другою іноземною у майбутніх перекладачів / А. О. Зеня // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – Вип. 11. – Ч.1. – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – С. 235–242.
5. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.
6. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие / Колесникова И. Л., Долгина О. А. – М. : Дрофа, 2008. – 431 с.
7. Лапидус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности: учеб. пособие / Борис Аронович Лапидус. – М. : Высш. шк., 1980. – 173 с.
8. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики : [учебник для студ. вузов, обуч. по спец. «Психология»] / Алексей Алексеевич Леонтьев. – [3-е изд.]. – М. : Смысл, СПб. : Лань, 2003. – 286 с.
9. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: [підручник] / [Бігич О. Б., Бражник Н. О., Гапонова С. В. та ін.] ; під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
10. Миролюбов А. А. Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам / Александр Александрович Миролюбов. – М. : изд. МИПКРО, 1998. – 55 с.
11. Орловська Л. К. Формування граматичної компетенції в усному мовленні на засадах інтегрованого навчання у майбутніх учителів англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Орловська Лідія Костянтинівна. – К., 2010. – 19 с.

12. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Ефим Израилевич Пассов. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.
13. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.]; за ред. З. Н. Курлянд. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
14. Попков В. А. Дидактика высшей школы: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений] / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – [2-е изд., испр. и доп.] – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.
15. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : Проект / [С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.]; під кер. С. Ю. Ніколаєвої, М. І. Солов'я. – Вінниця : Вид-во «Нова книга», 2001. – 245 с.
16. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному / Алла Викторовна Щепилова. – М. : ГОМЦ «Школьная книга», 2003. – 485 с.
17. Щербакова М. В. Особенности обучения второму иностранному языку студентов языковых факультетов / М. В. Щербакова // Вестник ВГУ. Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 2. – С. 85-88.
18. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : [учеб. пособ. для препод. и студ.] / Анатолий Николаевич Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Жовтук Наталія Петрівна** – аспірант кафедри практики мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Тернопіль, Україна).

**Оксана КОВАЛІВ (Полтава, Україна)**

## ЕЛЕКТРОННИЙ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС, ЯК ЗАСІБ КОМПЛЕКСНОЇ ДІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

*В статті розглядаються питання моделювання електронного навчально-методичного комплексу для професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури. Специфіка створення та застосування ЕНМК при вивченні дисциплін циклу професійної та практичної підготовки на прикладі дисципліни «Теорія та методика викладання легкої атлетики»*

*Ключові слова: вища освіта, електронний навчально-методичний комплекс, електронний підручник, інформаційні технології, інформаційний банк, професійна освіта, технологія.*

*The article deals with the simulation of electronic teaching system for training future physical education specialists. The specificity of creation and use ENMK while studying the subjects of professional and practical training. An example of the discipline "Theory and Methods of Teaching Athletics" is provided.*

*Keywords: higher education, electronic educational-methodical complex electronic textbook, information technology, information bank, professional education, technology.*

**Постановка проблеми.** Сучасний стан розвитку системи вищої освіти вимагає використання останніх досягнень в галузі інформаційно-комунікаційних технологій. Сучасні технології дозволяють не лише підвищити ефективність традиційних форм навчання але й спрямовані на активізацію самостійної роботи студентів з вивчення дисципліни, об'єктивності процесу контролю та оцінки знань студентів.

Комп'ютеризація навчального процесу вимагає від сучасного педагога бути готовими до використання інформаційно-комп'ютерних технологій у навчанні свого предмету. В зв'язку з цим, сучасному суспільству потрібні фахівці в галузі фізичної культури і спорту з високим рівнем розвитку інтелектуального і творчого потенціалу, з науковою культурою мислення. Одним із інноваційних напрямків в підготовці методичних матеріалів для навчання майбутніх учителів фізичної культури є створення електронних навчально-методичних комплексів (ЕНМК).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемам науково-методичного забезпечення навчального процесу у вищій школі приділяли увагу автори (О. Жорнова, О. Жорнова, Л. Вавілова, С. Кирильченко, А. Аркуша,). Питання проектування та розробки (ЕНМК) розглядалося багатьма авторами (Л. Збаравською, Т. Пліською, Р. Гуревич). Використання електронних навчально-методичних комплексів у професійній підготовці студентів вищих навчальних закладів було розглянуто науковцями (О. Буйницькою, Т. Чепрасовою, Н. Кузнецовою.) В той же час розробці та використанню ЕНМК саме для професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури не було приділено достатньо уваги, що і зумовило вибір теми статті.

**Мета** полягає у визначенні специфіки електронного навчально-методичного комплексу для вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.



Зробивши аналіз літературних джерел можна визначити основні тлумачення, що до електронного навчально-методичного комплексу(ЕНМК):

- ЕНМК – представляє собою реалізацію навчально-методичного комплексу в електронному вигляді. ЕНМК може використовуватися як в мережевому, так і в кейсовому варіантах в залежності від потреб та можливостей студентів. Застосування ЕНМК в процесі викладання дозволяє в значній мірі використовувати великі можливості, що надаються сучасними телекомунікаційними технологіями [3: 34].

- Електронний навчально-методичний комплекс – це автоматизована система, яка включає інформаційно-довідкові й методичні матеріали з навчальної дисципліни та дозволяє комплексно використовувати їх для отримання знань, умінь, навичок і здійснення контролю та самоконтролю за цим процесом. ЕНМК складається зі сторінок, однак його структура нелінійна. Інформація подається не лише у вигляді тексту, а й графіків, схем, анімації, звуку та відео. За допомогою гіпертексту користувач може виконати перехід на іншу сторінку і отримати в такий спосіб пояснення, flash-анімаційні чи відео фрагменти [2].

- Електронний навчально-методичний комплекс – це система матеріалів, яка відображає модель навчального процесу і призначається для практичного використання викладачами і студентами. Він регламентує усі види навчальної діяльності студентів і значно полегшує роботу викладача за рахунок активного використання методичного забезпечення [5: 8].

Виходячи з вищезгаданого, зазначимо, що електронний навчально-методичний комплекс це інформаційний освітній ресурс, призначений для викладання структурованого навчального матеріалу дисципліни.

Будучи засобом комплексної дії в навчальному процесі ЕНМК дозволяє:

- надавати допомогу студентам у вивченні та систематизації теоретичних знань;
- формувати практичні вміння та навички;
- раціонально поєднувати різні форми навчання;
- викладати вивчений матеріал в різних формах (текст, таблиці, графіки, мультимедійні презентації, схематичні зображення і ін.);
- контролювати процес навчання (самоконтроль та контроль з боку викладача);
- ефективно керувати самостійною роботою;
- реалізовувати індивідуальний підхід [1: 45].

Перевагою електронного навчально-методичного комплексу є наявність згрупованого матеріалу, який включає в себе програми лекцій і практичних занять, теми рефератів, програми іспитів і заліків, а також методичні рекомендації студентам з освоєння навчальної дисципліни, списки рекомендованої літератури.

Надання матеріалу в презентаційній формі дає можливість стимулювати предметно-образну пам'ять у студентів, пізнавальну та творчу їх активність, дозволяючи збільшити коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу, підвищуючи інтерес учнів до предмету, що викладається.

Викладачеві надається можливість швидкого та об'єктивного аналізу знань студентів, при оцінці яких повністю виключається його суб'єктивне ставлення до студента [6: 367].

ЕНМК об'єднує в цифровій формі текст, графічне і відео зображення, на цій основі створюються нові засоби навчання. Очевидно, що ефективність процесу інформатизації безпосередньо залежить від ефективності процесів створення і використання інформаційного ресурсу. За допомогою ЕНМК студент є активним учасником і може сам контролювати освітній процес.

Використання електронних навчально-методичних комплексів у контексті фізкультурної освіти дозволяє студенту отримати розширену інформацію по дисциплінам, збільшує його творчий потенціал.

У цих умовах важливим напрямком є використання ЕНМК як засобу формування професійного досвіду майбутніх учителів фізичної культури. В ЕНМК здійснюється структурування лекцій, організація практичних занять, які супроводжуються мультимедійними засобами, що дозволяє значно розширити область пізнання, співставлення фактів, спостережень. Лекції можуть бути представлені не тільки в електронному (друкованому) вигляді, але і в аудіовізуальному – з демонстрацією слайдів, відео кліпів, кінокільців. Завдання для студентів можуть бути націлені на самостійну дослідницьку, пошукову, творчу діяльність, що вимагає самостійного вирішення проблеми, створення свого власного знання.

Єдина колекція цифрових освітніх ресурсів створюється з метою надання викладачам та студентам інформаційних та методичних матеріалів, необхідних для організації навчального процесу. Комп'ютерну фонотеку студенти можуть використовувати для вивчення історії з окремої дисципліни, створення власних мультимедійних презентацій на обрану тему. ЕНМК може стати своєрідним тренажером для майбутнього вчителя фізичної культури.

Перевагами використання ЕНМК є :

- різноманітність форм подання інформації;
- диференціація навчання, яка полягає в поділі завдань за рівнями складності, врахування індивідуальних особливостей студентів;
- інтенсифікація самостійної роботи, яка полягає в посиленні діяльності самонавчання, самоконтролю, самооцінки студента;
- підвищення мотивації, зацікавленості і пізнавальної активності за рахунок різноманітних форм роботи, можливості включення ігрового моменту і використання різноманітних форм представлення інформації;
- своєчасна та об'єктивна оцінка результатів діяльності студентів [6: 369].

Поряд з вищезгаданими перевагами можна виділити ще одну перевагу – можливість студентів навчатися дистанційно, маючи можливість доступу до мережі Інтернет, отримувати консультації викладачів і звітуватися за вивчений матеріал. Структуровані електронні навчально-методичні комплекси можуть бути розміщені в локальній університетській мережі, в мережі Інтернет, на електронних носіях, що дозволяє в повній мірі забезпечити студентів необхідною інформацією з дисципліни. Інформаційний банк дисципліни (електронні підручники і посібники, демонстрації, тестові та інші завдання, приклади вже виконаних проектів, тематика курсових та дипломних робіт, завдання для самостійної та індивідуальної роботи), який входить до складу електронного навчально-методичного посібника, необхідно постійно оновлювати.

На сьогоднішній день нами розроблена модель електронного навчально-методичного комплексу для використання у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури на прикладі дисципліни «Теорія та методика викладання легкої атлетики», яка має дві частини – теоретичну та практичну.

Теоретична – містить теоретичний матеріал з дисципліни, поданий у формі посібника за окремими модулями, передбаченими навчальною програмою. Модулі складаються зі змістовних модулів, які в свою чергу поділяються на окремі теми. В кожній темі є лекційний курс в якому є посилання на основні терміни, імена відомих людей, цікаві факти. До кожної теми виділяється самостійна та індивідуальна робота з методичними рекомендаціями для їх виконання. Кожна сторінка посібника має кнопки керування, які дають змогу швидко переходити до будь-якої частини посібника. Окрім текстового, у посібнику буде подано значний ілюстративний матеріал: фотографії, малюнки, таблиці, мультимедійні лекції, кінограми, відеоматеріали.

Практична частина ЕНМК буде містити електронні розробки практичних занять за основними темами, електронний навчальний практичний курс «Аналіз техніки і методика навчання видам легкої атлетики», тести для перевірки практичних навиків з видів легкої атлетики. Тести для самоперевірки, які будуть розроблені у вигляді спеціальної програми, яка наприкінці роботи виводить на екран результати тестування. Буде розроблений робочий зошит в якому, спираючись на отримані теоретичні знання і набуті практичні навички, студенти будуть виконувати певні завдання дисципліни (заповнення таблиць, складання схем, робота з картками).

Отже, робота з комплексом передбачає:

- 1) опрацювання теоретичного матеріалу;
- 2) закріплення набутих студентами знань і навичок через опрацювання навчальних програм і виконання завдань практичної частини;
- 3) контроль знань за тестовими завданнями і виконаними вправами з робочого зошиту.

Електронний комплекс має більшу інформативність, дозволяє більш легко орієнтуватись в матеріалі посібника порівняно з друкованими варіантами, значно урізноманітить види навчальної діяльності студентів.

**Висновки.** Таким чином, використання ЕНМК в професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури дозволяє підвищити якість навчання, розвинути творчі здібності студентів за допомогою спеціальних програм, що включені в структуру ЕНМК, а також навчити їх самостійно мислити і працювати з навчальним матеріалом, що сприяє їх подальшому безперервному вдосконаленню протягом усього життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васюкевич В.В. Внедрение электронных учебно-методических комплексов по дисциплинам в образовательную практику вуза : [модульно-рейтинговое обучение] / В. В. Васюкевич // Инновации в образовании. – 2010. – №2. – С. 39-55.
2. Использование электронных учебно-методических комплексов в обучении будущих педагогов-музыкантов [Электронный ресурс] // 2011 – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/5\\_SWMN\\_2012/Pedagogica/5\\_101426.doc.htm](http://www.rusnauka.com/5_SWMN_2012/Pedagogica/5_101426.doc.htm)
3. Кузнецова Н.М. Электронный учебно-методический комплекс как средство совершенствования педагогического процесса курсов повышения квалификации / Н.М.Кузнецова // Применение информационно-коммуникационных технологий в образовании : VI всерос. науч.-практ. конф., 20-21 мая 2009 г. : тезисы докл. – Йошкар-Ола, 2009. – С. 33-37.
4. Методическое руководство разработке электронного учебно-методического обеспечения системы электронно-дистанционного обучения / ФГБОУ ВПО «ВГТУ»; Сост. Т.В. Щеголева, В.Г. Юрасов, Г.В. Кольцова. Воронеж, 2012. – 25 с.
5. Разработка электронного учебно-методического комплекса: метод. рекомендации / Н.Д. Амбросенко, О.Г. Малышева, С.О. Потапова, В.А. Филькин; Краснояр. гос. аграр. ун-т. – Красноярск, 2008. – 35 с.
6. Татаринцев А. И. Электронный учебно-методический комплекс как компонент информационно-образовательной среды педагогического вуза [Текст] / А. И. Татаринцев // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 367-370.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ковалів Оксана Вікторівна – старший викладач кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін, аспірантка Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

**Людмила СУХОВІРСЬКА (Кіровоград, Україна)**

**СУЧАСНІ СИНЕРГЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ**

*У статті розкриваються синергетичні підходи організації підготовки вчителів фізики до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.*

*Ключові слова: синергетичний підхід, інноваційні процеси, самоорганізація, комп'ютеризація, нелінійність, інформаційно-комунікаційні технології, біфуркація.*

*In the article the sinergistical approach to organizing the preparation of teachers of physics for profile studies at secondary schools is revealed.*

*Keywords: sinergistical approach, innovative processes, computerization, non-linearity, of informatively-communication technologies, bifurcation.*

**Постановка проблеми.** В умовах особистісно орієнтованого підходу формування педагогічної креативності майбутніх вчителів базується на індивідуально-творчому розвитку особистості, що передбачає не запам'ятовування та репродукування інформації, а її творче перетворення, знаходження в ній особистісного сенсу, формування до неї особистісного ставлення, оцінку її важливості, розуміння виховної потужності педагогічних ідей, теорій, методичних рекомендацій.

Проблема підготовки спеціалістів, підвищення їх кваліфікації та перепідготовки сьогодні в усіх розвинутих країнах світу визначаються як пріоритетні, що безпосередньо пов'язані з економічним і культурним розвитком, соціальною стабільністю будь-якої держави. Саме ефективне функціонування відповідної системи забезпечує в суспільстві високий рівень професіоналізму, сприяє гармонійному поєднанню суспільних і особистісних інтересів.

Кардинальна трансформація освітньої галузі України є актуальною, вона потребує врахування синергетичних принципів її самоорганізації як відкритої соціальної системи. Концепція синергізму в навчанні та вихованні набуває інтенсивного розвитку, а ідеї синергетики знаходять широке застосування в освітньому просторі, коли педагогічні системи починають аналізуватися в термінах синергетичної теорії самоорганізації.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема застосування принципів синергетики в освітній галузі стає предметом дослідження багатьох науковців Вознюк О.В., Єршова-Бабенко І.В., Клепка С.Ф., Кушнір В.А., Назаретян А.П. Окремі аспекти теорії самоорганізації з педагогічної точки зору знайшли відбиття в працях Аршинова В.О., Буданова В.Г., Винека В.Г., Євтюка А.В., Зоріної Л.Я., Клепка С.Ф., Кушніра В.А., Князевої Є.М., Лутая В.С., Маткіна В.В., Назаретяна А.П., Новикової Л.І., Пугачової Є.Г., Редюхіна В.І., Таланчука М.М. та ін.

Різноманітні аспекти компетентності фахівців різних професій досліджено у працях Бабкіна Т.О., Бернса Р., Заболотного В.Ф., Масюкової Н.О., Мітіної Л.М., Самойленка П.І., Сергєєва О.В., Сігова І.І., Чошанова М.А.

**Мета статті** – визначити та обґрунтувати сучасні синергетичні підходи організації підготовки вчителів фізики до профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу.** Взаємозв'язок між зворотними й незворотними процесами, порядком і хаосом, зворотним і незворотним часом, випадковістю й необхідністю встановлює синергетичний підхід.

Синергетичний підхід – це міждисциплінарний науковий напрям, предметом дослідження якого є нелінійні процеси в складних, відкритих і нестабільних системах, що перебувають у постійному саморозвитку завдяки їхній здатності до самоорганізації; а також етапи переходу від стану порядку до стану хаосу.

Демократизація та гуманізація освіти висуває нові вимоги щодо формування та використання нових підходів. Слід готувати особу, здатну до сприйняття і творення змін, аби вона відчула, зрозуміла, сприйняла і сприяла інноваційності в суспільстві. Ми ввійшли в період, коли зміна ідей, технологій, знань відбувається швидше, ніж зміна поколінь і це зумовлює нові завдання в розвитку освіти. Перш за все вона повинна набути інноваційного характеру, тобто постійно змінюватися і формувати людину, здатну до сприйняття змін протягом життя, духовного, морального і фахового прогресу [4].

Оскільки обсяг інформації з фізики став значним, то не можна говорити про якісне засвоєння інформації за відносно короткий термін навчання. Спосіб передачі інформації потрібно змінити: необхідно від пам'яті з заучуванням великої різноманітності фактів переходити до мислення, де матеріал максимально узагальнений.

Дуже швидко зростаючий потік інформації призводить до швидкого старіння професійних знань, що вимагає постійного їх оновлення та вдосконалення.

Таким чином, вчитель фізики повинен вміти структурувати інформацію за двома напрямками: диференціація навчання фізики (поглиблення знань учнів відповідно до їх профілю); інтеграція знань суміжних навчальних дисциплін (утворення єдиної системи знань).

Внаслідок технологічних можливостей людина може виконувати складні обчислення завдяки комп'ютеризації. Людському пізнанню завжди був притаманний пошук нелінійних задач, які зараз отримали можливість детально вивчатися. Звернення до нелінійного є проявом критичності сучасного стану суспільства, який проявляється в спробі знайти не один розв'язок-вихід із ситуації, а безліч.

До епохи широкого застосування комп'ютера у навчальному процесі у технологіях навчання широкому варіюванню підлягали форми і методи навчання, тоді як засоби навчання носили відносно усталений характер. Навпаки, у комп'ютерних технологіях навчання, суттєву роль відіграє саме засіб навчання – комп'ютер. У контексті підготовки майбутнього вчителя фізики важливою видається відповідь на запитання: а що змінюється у діяльності вчителя фізики та учнів внаслідок використання комп'ютера у навчанні? Поява персональних комп'ютерів надала можливість звернутися до нового інформаційного середовища. За допомогою комп'ютерних інструментів стали створюватися навчальні матеріали суттєво різного застосування і призначення: тести, тренажери, підручники, лабораторні роботи й комп'ютерні моделі. З'явилася можливість стійкого моніторингу навчальної діяльності учня. Одноразово нові засоби вимагають зміни змісту, методології і методики навчання конкретного предмету, а отже, внесення відповідних коректив у підготовку майбутнього вчителя фізики. Розробка і впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання ґрунтується на суттєвих змінах всіх складових навчальної діяльності учня та на кардинальній модернізації діяльності вчителя фізики. Процес підготовки майбутнього вчителя фізики до впровадження інноваційних технологій навчання багатогранний і тривалий, а стабільність цього процесу – запорука його якості й результативності.

Комп'ютеризація, розвиток чисельних методів не могли не відобразитися на тенденціях сучасної науки. Раніше вчені значно частіше могли опинитись у ситуації, яка вимагала відмови від розв'язку задачі, або суттєвого спрощення своїх рівнянь, щодо їх аналітичної нерозв'язності. Часом це відбувалося і не без «втрати» цікавих розв'язків-явищ, що притаманні нелінійній постановці питання. Зараз ця проблема вирішена: запрограмувавши комп'ютер, ми можемо побачити результат на екрані, дослідити його, навіть проаналізувати важливість урахування в конкретній задачі тих чи інших параметрів. Таким чином, вивчаючи отримані результати, наш

мозок починає генерувати все нові й нові ідеї, що асоціюються з результатом. Саме це є однією з причин розвитку синергетики, як міждисциплінарної науки. Якщо раніше важливою задачею було пізнання головних законів і розуміння як «в принципі» працює світ, то зараз усе більшої уваги набуває дещо інше запитання: яким чином такі принципи проявляють себе в реальності? Знання потрібне для того, щоб віднайти суттєве і зуміти представити його просто [5].

Для довільного нелінійного процесу характерним є галуження шляху розвитку системи. Тому, нам завжди пропонується вибір між ситуаціями, наслідок жодного з яких невідомий. У кожний конкретний момент причинний зв'язок існує, але, пройшовши наступний крок біфуркації, причинний зв'язок попереднього кроку буде втрачений. Тобто початкові умови перестають впливати на стан в теперішньому часі.

Нелінійний тип мислення притаманний людському розуму і формуванню світоглядної картини. Саме тому людина проклала шлях до синергетики, однією з умов якої є її спроможність завдяки комп'ютеризації долати труднощі нелінійних задач. З іншого боку, саме досягнення такого рівня комп'ютерної технології почало спонукати людину до пошуку «цікавинок», притаманних лише нелінійним задачам [7].

Розуміння інформаційно-комунікаційних технологій та опанування основними навичками і концепціями інформаційно-комунікаційних технологій розглядається сьогодні у багатьох країнах як одна із основ освіти, поряд з умінням читати й писати. Інструменти й методи інформаційних технологій необхідні для організації навчального процесу та роботи всіх навчальних закладів, що потребує суттєвих змін в освіті, зокрема в системі підготовки та у перепідготовці педагогічних кадрів.

Реальний стан організаційно-педагогічної діяльності закладів післядипломної освіти не забезпечує системності і безперервності освіти педагогічних кадрів. Лишається відкритою проблема широкого впровадження інформаційно-комунікаційних технологій при вивченні різних дисциплін у вищих навчальних закладах.

Тому модель інформаційної підготовки вчителів фізики здійснюється шляхом самоосвіти, самоорганізації.

Інформаційна підготовка вчителів фізики включає такі розділи: текстовий редактор Microsoft Word; табличний процесор Microsoft Excel; Інтернет, пошук в Інтернеті, електронна пошта; презентаційні можливості Microsoft PowerPoint; засіб підготовки публікацій Microsoft Publisher; реалізація демонстраційних динамічних моделей фізичних явищ і процесів із Macromedia Flash; засіб створення веб-сайта Microsoft Publisher тощо.

Програмно-педагогічне забезпечення унаочнює як теоретичну, так і практичну частини навчальних програм. Мета програмно-педагогічного забезпечення полягає в активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку їх самостійності в опануванні знань, формуванні інформаційної та інших базових компетентностей особистості, посиленні позитивної мотивації до навчання різних дисциплін.

Зміст і структуру програмно-педагогічного забезпечення зорієнтовано на розв'язання навчальних завдань через упровадження сучасних педагогічних технологій, у тому числі інтерактивних форм, використання варіативної методики проведення уроків [2].

Це може бути лекція з ілюстраціями, самостійна, групова чи індивідуальна робота учнів, семінарське заняття, уроки повторення й узагальнення знань, виконання завдань творчого характеру. Програмно-педагогічне забезпечення веде підготовку до виконання лабораторних і практичних робіт, дає змогу організувати самостійну роботу студентів з наданою інформацією. Створення моделі тої чи іншої установки програмно-педагогічного забезпечення дозволяє на уроках фізики на візуальному рівні провести потрібний фізичний експеримент. Також можлива демонстрація учням одного і того досліду як на реальному обладнанні, так і віртуально.

Принципова відмінність авторської програми інформаційної підготовки вчителів полягає в тому, що вони не лише оволодівають деякими знаннями й вміннями в галузі інформаційно-комунікаційних технологій, а й навчаються, як використовувати ці технології в умовах своєї роботи, включати їх у загальний педагогічний процес, найкращим чином передати студентам свої власні знання, використовуючи інноваційні педагогічні технології. Тобто, вчителі комплексно навчаються інноваційним педагогічним та інформаційно-комунікаційним технологіям.

Синергетичний підхід до вдосконалення управління навчально-виховним процесом у контексті формування освітнього середовища, сприяє підвищенню її структурного і функціонального різноманіття і передбачає:

- перехід від традиційної форми управління процесом засвоєння знань і умінь, заснованому на жорсткій регламентації дій учнів, до самоорганізації, що дозволяє вирішувати проблеми інформаційної взаємодії;
- створення освітніх технологій, що органічно поєднують різноманітні педагогічні підходи;
- адекватну самооцінку учнями власних дій, своїх здібностей і захоплення, саморегуляцію;
- складання індивідуальних модулів із системи навчальних курсів, вибору викладача, часу та темпу навчання;
- взаємозв'язок з науковими організаціями, мережевими відкритими освітніми установами, що дозволяють здійснювати інформаційний супровід інноваційної та експериментальної діяльності, забезпечувати зв'язок шкільних предметів з актуальними потребами інформаційного суспільства;
- створення «єдиного інформаційного педагогічного поля сім'ї та школи», що дозволяє педагогічному колективу ефективно організувати навчально-виховний процес з урахуванням особливостей вікового періоду в розвитку учнів, встановити позитивну педагогічну взаємодію з учнями та їх батьками [1].

**Висновки.** Синергетичний підхід, використання його понять і методів сприяє більш повній реалізації основних дидактичних умов для організації та проведення навчального процесу на підставі головних його принципів – науковості, систематичності, єдності конкретного і абстрактного, зв'язку теорії з практикою та інших. Загострення глобальних проблем змушує людство знайти нову парадигму їх вирішення та розробити механізми її впровадження через реформування освітніх систем для формування нових видів практичного світогляду.

Сучасного вчителя фізики потрібно навчити мислити синергетично, тобто нелінійно, припускаючи можливість зміни темпу розгортання подій. Його необхідно готувати до творчості, яка повинна починатися з усвідомлення своїх цілей, ціннісних орієнтацій, творчих здібностей, професійної майстерності, особистісних якостей з позиції минулого, сьогодення і майбутнього.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бугаць Н.А. Теорія і практика взаємодії сім'ї та школи / Н.А. Бугаць, І.М. Трубавіна. – Х.: ХДПУ, 2001. – 102 с.
2. Вербицкий А.А. Концепція знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С.31-39.
3. Добронравова И.С. Становление нелинейного мышления. – К., 1990.
4. Кремень В.Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : Монографія / В.П. Андрущенко, І.А. Зязун, В.Г. Кремень, С.Д. Максименко, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер, О.В. Чалий / За ред. В.Г. Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с. – С. 9-98.
5. Пайтген Х.О., Рихтер П.Х. Красота фракталов. – М., 1993, 17-37, С.39-42. <http://philcs.univ.kiev.ua/biblio/Pajt.html>
6. Протасова Н.Г. Методологічні основи розвитку та вдосконалення системи післядипломної освіти фахівців реформ / Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – №2. – С.7-10.
7. [http://www.nbu.gov.ua/Portal/Soc\\_Gum/obrii/2010\\_1/Luchizckiy.doc.pdf](http://www.nbu.gov.ua/Portal/Soc_Gum/obrii/2010_1/Luchizckiy.doc.pdf)

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Суховірська Людмила Павлівна – викладач фізики та астрономії Державного навчального закладу «Професійно-технічне училище №8 м. Кіровоград».

**Олена ДЕЙНЕКА (Київ, Україна)**

## ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН І ФІЗИКИ

*Стаття присвячена інноваційним технологіям та інтеграції змісту технічних дисциплін і фізики у професійно-технічних навчальних закладах освіти. Розглянуто інноваційні технології при побудові інтегрованого навчального процесу, що дозволяють якісно вирішувати завдання навчання учнів.*

*Ключові слова.* Професійно-технічна освіта, професія, фізика, технічні дисципліни, інтеграція, інноваційні технології.

*Статья посвящена инновационным технологиям и интеграции содержания технических дисциплин и физики в профессионально-технических учебных заведениях. Рассмотрены инновационные технологии при интегрированном построении учебного процесса, позволяющих качественно решать задачи обучения учащихся.*

*Ключевые слова. Профессионально-техническое образование, профессия, физика, технические дисциплины, интеграция, инновационные технологии.*

*The article is devoted to the integration of innovative technologies and technical disciplines and physics at vocational schools. Innovative technologies in the construction of an integrated learning process are considered that allow doing the tasks of teaching students.*

*Keywords. Vocational education, profession, physics, engineering disciplines, integration, innovative technologies.*

**Постановка проблеми.** Для того щоб процес навчання стимулював прагнення учнів до професійного вдосконалення, необхідно визначити широту і глибину теоретичних знань і доцільність їх практичного застосування, а це можна досягти за допомогою інноваційних технологій інтеграції навчання технічних дисциплін на основі фундаментальної науки такої як фізика.

Система інноваційних технологій інтеграції навчання технічних дисциплін на основі фундаментальної науки, такої як фізика, розглядається як один із засобів навчання, яка стимулюють краще засвоєння матеріалу, сприяють розвитку мислення, підвищують інтерес до предмета, впливає на підвищення якості знань, формує вміння використовувати навчальну літературу, аналізувати, зіставляти факти з різних галузей знань. Реалізація інтеграції навчання в навчально-виховному процесі сприяє його ефективності, єдності взаємозв'язків різних систем знань і умінь.

**Аналіз досліджень і публікацій.** При створенні системи професійно - інтеграційних зв'язків ефективного використовується система задач, завдань, вправ, які поступово піднімають рівень професіоналізму учня. Багато дослідників процесу навчання (С.У. Гончаренко, А.В. Касперський, О.В. Кікоть, Е.А. Климов, М.С.Корец, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, М.С. Пряжников, Е.Н. Сергеев) як окремий блок пізнання виділяють системи задач, завдань, практичних і лабораторних робіт для забезпечення цілісного застосування на практиці отриманих знань, для розвитку творчого та логічного мислення, для проявлення індивідуальності та самостійності учнів.

Чим ширше в учня буде діапазон інновацій технологій розвитку та їх застосування, тим більше ймовірність, на нашу думку, знайти своє місце в житті і в той же час саме заняття улюбленою справою дає йому можливість розкрити свій талант, проявити себе як особистість. Вирішити цю задачу відокремленими силами, якимись окремими дисциплінами дуже важко. Необхідні інноваційні технології інтеграції навчальних предметів. Так в "Тлумачному словнику іншомовних слів" Леоніда Крисіна, що вийшов в 2006 році, в якому Олександр Солженіцин назвав інновацію «чудовим, вкрай необхідним, в рівень з епохою» нововведенням і тлумачиться як нововведення. Під словом нововведення словник Ожегова - Шведової розуміє «нове правило, знову встановлений порядок», а під нововведенням – «нове явище, новий звичай, новий метод, винахід». Інтеграція - латинське слово, що означає: відновлення, заповнення, об'єднання частин в ціле (integer - цілий), причому, не механічне з'єднання, а взаємопроникнення, взаємодія, взаімовіденіє [1].

**Мета статті** – розглянути інноваційні технології та інтеграцію змісту технічних дисциплін і фізики у професійно-технічних навчальних закладах, які поглиблюють знання учнів, формують їх творче відношення до технічних знань.

**Виклад основного матеріалу.** Як відомо, результати інтеграційного навчання проявляються в розвитку творчого мислення учнів, вони сприяють інтенсифікації, систематизації навчально-пізнавальної діяльності, а також оволодінню культурою пізнання. Виходячи з цього, завдання інтегрування не тільки показати області дотику декількох навчальних дисциплін, а через їх органічний реальний зв'язок дати учням уявлення про єдність оточуючого нас світу. Інакше інтеграція може перетворитися на поверхневу констатацію-пародію, на міжпредметні зв'язки. В рамках психологічних досліджень вчені, які вивчають процес навчання, вважають, що при інтегрованому навчанні схожість ідей і принципів простежується краще, ніж при навчанні різними дисциплінами окремо, оскільки при цьому з'являється можливість застосування отриманих відомостей одночасно в різних областях - теоретичної, практичної та прикладної, що вельми властиво учням професійно - технічних навчальних закладів [2].

Робота по здійсненню зв'язків теорії і практики починається з вивчення програм загальнотехнічних і спеціальних дисциплін, ознайомлення з підручниками та методичними посібниками з цих дисциплін. На нашу думку це вимагає спільної діяльності викладача - предметника, викладача спеціальних дисциплін та майстрів виробничого навчання. У залежності від часу вивчення матеріалу можуть бути використані різні зв'язки.

Виходячи з цього, викладання природничо - наукової дисципліни повинно мати практичну спрямованість і проводитися в тісному взаємозв'язку з загальнотехнічними і спеціальними дисциплінами. Використання інтегративних зв'язків має забезпечити спадкоємність вивчення матеріалу, виключити дублювання і дозволити викладачам раціонально розподіляти і використовувати навчальний час.

Ми підтримуємо думку А.Б.Ольневої в тому аспекті, що фундаменталізація навчання передбачає вивчення таких теоретичних відомостей різних наук, пізніше, пройшовши випробування часом, стають ядром науки: «статус фундаментальності в науці розгинається з етапу розвитку науки «переднього краю», від гіпотези до статусу «ядра» науки. Наука «переднього краю» проходить апробацію на статус фундаментальної дисципліною в рішенні прикладних задач, що мають різну професійну спрямованість. Окремо зазначаємо, що ... наявність загальної предметної галузі фундаментальної та варіативної складових змісту ... освіти приводить до появи основних нових професійних знань і умінь майбутнього фахівця».

Підтримуємо думку Н.Є. Кузнецової, вона робить акцент на процесуальну та інструментальну сторону навчання і визначає технологію навчання як сукупність знань і процедур створення нових керованих систем предметного навчання і організація їх цілеспрямованої, поетапної і операційної реалізації за допомогою сучасних засобів, методів і техніки, що забезпечують досягнення запланованих результатів [3].

Навчальна дисципліна «Фізика» відноситься до числа загальноосвітніх дисциплін, але, по суті, є політехнічної дисципліною встановлює базові знання для засвоєння загальнотехнічних і спеціальних дисциплін. Використовуючи інноваційні технології на фізиці, дає їй можливість бути ще фундаментальною наукою.

Покажемо це на прикладі лабораторної роботи з розділу «Електричне поле і струм» тема, якої «Вимірювання ЕРС і внутрішнього опору джерела струму». Всі звикли виконувати лабораторну роботу, маючи під рукою вже готовий протокол виконання самої роботи. Крок за кроком прописаний хід виконання. Учень, не докладаючи особливого розуму, збирає ланцюг, яку йому запропонували в самій роботі, і проводить вимірювання, всі вимірювання записує в знову підготовлену таблицю. Я цю ж лабораторну роботу пропоную в такому вигляді:

Тема: «Вимірювання ЕРС і внутрішнього опору джерела струму»  
Мета роботи: навчитися використовувати данне обладнання для складання електричного кола та за допомогою її виміряти: ЕРС, напругу, силу струму ланцюга; використовуючи виміряні величини і закон Ома провести всі необхідні розрахунки для визначення внутрішнього опору джерела струму; ознайомитися з методами дослідження джерел струму.

Обладнання: досліджуваний гальванічний елемент, амперметр, вольтметр, вимикач, реостат (6-10 Ом; 2А), з'єднувальні проводи.

Учень, виконавши таку роботу, зробивши по роботі відповідний висновок, може сміливо виконувати більш трудомісткі роботи по електротехніці або спеціальній дисципліні.

Такі лабораторні роботи розширюють і поглиблюють уявлення учнів про роль знань точних наук у розвитку технічних знань і їх практичному застосуванні, розвиває мислення, більш глибоко розуміються інтегративні процеси наукового знання. Специфіка навчання загальноосвітніх предметів у профтехучилищах полягає в професійній спрямованості викладання. Такі лабораторні роботи розробляються викладачами, максимально зберігаючи цілісність загального курсу фізики, які пов'язувалися з профільючими технічними дисциплінами.

Фундаментальний інтеграційний предмет, фізика, спонукає учнів до вивчення професійного предмета і точних наук, розширенню обсягу знань шляхом отримання додаткової інформації, формуванню навичок і вмінь, творчого пошуку.

Для встановлення шляхів реалізації інтеграційних зв'язків курсів: спеціальна технологія і матеріали і технологія машинобудування з курсом фізики наведемо структурно-тематичну карту з переліком розділів і тем дисциплін (табл.1) за фахом «Верстатник широкого профілю» і «Токар. Оператор верстатів з програмним керуванням»



Таблиця 1

Структурно-тематична карта інтеграційних зв'язків предметів «Спеціальна технологія», «Матеріали та технологія машинобудування» та «Фізика».

№п/п	Спеціальна технологія (розділи, теми)	Матеріали та технологія машинобудування (розділи, теми)	Фізика (розділи, теми)
1.	Технологія чистової обробки зовнішніх циліндричних та плоских торцевих поверхонь.	Залізовуглецеві сплави.	А. Молекулярна фізика. Б. Динаміка. В. Магнітне поле. Г. Електромагнітні коливання.
2.	Технологія чистової обробки зовнішніх циліндричних та плоских торцевих поверхонь.	Термічна, хіміко-термічна обробка металів і їх сплавів.	А. Молекулярна фізика. Властивості газів, рідин, твердих тіл. Б. Основи термодинаміки В. Основи динаміки. Г. Основи статистики.
3.	Фінішна обробка поверхонь. Обробка методами пластичної деформації.	Тверді сплави.	А. Молекулярна фізика. Властивості газів, рідин, твердих тіл. Б. Геометрична оптика.
4.	Спосіб обробки деталей.	Кольорові метали і сплави	А. Основи динаміки. Б. Геометрична оптика. В. Електромагнітні коливання.

**Висновки.** Ми вважаємо, що інноваційні технології з інтеграційними зв'язками технічних дисциплін з фізикою дозволяють розкрити природно - наукові основи знаряддя праці і основних операцій, а також організаційно-економічні принципи і суспільну значущість трудової діяльності, вони поглиблюють досліджувані теми, конкретизують, роблять більш дієвими знання учнів; формують свідоме творче відношення до технічних знань.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Базилевич В. Д. Неортодоксальна теорія Й. А. Шумпетера // Історія економічних навчань: У 2 ч. – 3-е видання. – К.: Знання, 2006. – Т. 2. – с. 320. – с. 575 .
2. Дворецкий, С.И. Инновационно–ориентированная подготовка инженерных, научных и научно–педагогических кадров: монография / С.И. Дворецкий, Е.И. Муратова, И.В. Федоров, – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. тех. ун-та, 2009. – с. 308.
3. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы./ П. И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, Гарунов.- М.: Педагогическое общество России, 1999.- с. 354 .

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Дейнека Олена Миколаївна** - викладач електротехніки, фізики, аспірант кафедри технічної фізики і математики Інституту гуманітарно-технічної освіти НПУ імені М.П. Драгоманова.

# ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ЯК ЗАПОРУКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

**Володимир СКОРОХОД, Тетяна РУДЕНКО (Кіровоград, Україна)**

## РІВЕНЬ ВАЛЕОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВУЗУ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ «ВІКОВА ФІЗІОЛОГІЯ ТА ВАЛЕОЛОГІЯ»

*Розкрито сутність та основні складові готовності майбутніх учителів до валеологічної діяльності. Подано опис та наведено окремі результати констатувального та формульовального педагогічного експерименту.*

*Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, критерії, показники, рівні готовності, дидактичне забезпечення, ефективна реалізація.*

*The essence and main components of prospective school teachers' readiness for valeological education are revealed. The description and the results of the statement of pedagogical experiment are given.*

*Key words: health, healthy life-style, criteria, rates, maturity level, methodological support, effective realization.*

Здоров'я – найвища цінність людського життя, провідний чинник благополуччя, економічного та культурного розвитку суспільства. Національна доктрина розвитку освіти України серед пріоритетів державної політики виділяє пропаганду здорового способу життя (ЗСЖ), активних форм та методів збереження, зміцнення здоров'я підрастаючого покоління (М. Гончаренко [1], М. Гриньова [2], В. Оржеховська [4], С. Страшко [8]).

З метою розв'язання цієї проблеми прийнято низку документів: «Національну програму патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства»; програму «Діти України»; «Про Концепцію розвитку охорони здоров'я населення України»; Постанову «Про затвердження комплексної програми «Здоров'я нації»; Цільову комплексну програму «Фізичне виховання – здоров'я нації»; «Про впровадження додаткових заходів щодо запобігання поширенню наркоманії серед дітей, учнівської та студентської молоді»; Державну програму «Вчитель» та інші документи.

На підставі теоретичного аналізу першоджерел можна зазначити, що система освіти недостатньо формує в учнів мотивацію до ЗСЖ, що пояснюється наявністю таких фактів: школярі знають, що курити, пиячити і вживати наркотики шкідливо, однак більшість із них має саме ці звички, спостерігається тенденція до зростання їх кількості; суспільство наголошує на потребі рухатися, загартовуватися, але більшість його членів веде малорухливий спосіб життя; нераціональне харчування спричиняє зайву вагу з-поміж молоді. На жаль, труднощі сучасного життя не сприяють позитивним емоціям через проблеми наркоманії, венеричних захворювань, СНІДУ, вірусного гепатиту, туберкульозу тощо.

З огляду на сказане, можна підсумувати, що «знання молоді про здоров'я, ЗСЖ не стали переконаннями; молодь мало турбується про власне здоров'я і на думку багатьох дослідників (О. Жабокрицької [3], В. Оржеховської [4], Н. Самойлової [6], О. Філіпп'євої [9]) ситуація зі станом здоров'я учнів зумовлена низьким рівнем знань про здоров'я і ЗСЖ зневажливим і безвідповідальним ставленням молоді до свого здоров'я і здоров'я оточуючих.

Прерогатива здоров'я дітей та молоді в теперішній час належить системі освіти і кафедрам, що займаються проблемою здоров'я. Заклади освіти повинні формувати ціннісні орієнтації суб'єктів навчально-виховного процесу, серед яких пріоритетними є здоров'я та валеологічна культура [5].

**Мета статті** – висвітлити основні напрямки підготовки студентів до валеологічної роботи в школі, а також показати ефективність запропонованої дидактичної системи, яка базується на

запровадженні спецкурсу для студентів та запропонованій методиці організації і проведенні занять зі спецкурсу «Формування культури здоров'я молоді у підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін» [7].

**Основні результати.** У Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка валеологічна підготовка майбутніх вчителів проводиться на всіх факультетах в основному на перших курсах стаціонарного та заочного відділень.

Валеологічна підготовка студентської молоді здійснюється різними засобами. Одним із них є вивчення таких дисциплін: вікова фізіологія та валеологія, безпека життєдіяльності, основи медичних знань та циклу природничих та психолого-педагогічних дисциплін. Особлива роль у валеологічній підготовці майбутніх вчителів відводиться віковій фізіології та валеології. Структура цієї дисципліни дозволяє формувати у студентів в процесі їх опанування засади здорового способу життя, розвитку в них творчого саногенного мислення, виховання свідомого та дбайливого ставлення до свого власного здоров'я та здоров'я дітей, набуття практичних валеологічних навичок та умінь. Під час практики у школі майбутні вчителі розробляють і проводять виховні заходи і уроки, присвячені формуванню ЗСЖ, профілактиці девіантної поведінки, вихованню культури міжстатевих стосунків.

Вагомим у процесі валеологічного виховання та формування готовності майбутніх учителів до такої діяльності є постійне діагностування, що, з одного боку, зумовлено потребами контролю стану розв'язання проблеми, а з іншого, обґрунтуванням відповідних критеріїв і показників оцінки рівнів готовності до виховання в учнів ЗСЖ.

У процесі експериментальної роботи використано було комплекс методів, серед яких: анкетування, тестування, педагогічні спостереження, аналіз результатів творчої і практичної діяльності студентів, формувальний експеримент, статистичні вимірювання, моделювання педагогічних ситуацій. Вибір саме цих методів був пов'язаний з необхідністю отримання достовірної інформації, яка засвідчувала б рівень готовності майбутніх учителів до валеологічного виховання, динаміку змін, які відбулися завдяки запровадженню спецкурсу і рекомендованої методики і методичного забезпечення організації занять зі студентами, а також результативність в цілому моделі дидактичної системи для забезпечення формування готовності майбутніх учителів до валеологічного виховання учнів у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах.

Одне із важливих завдань підготовчого етапу формувального експерименту полягало у тому, щоб при відборі контрольної та експериментальної груп визначити та порівняти стан готовності студентів до валеологічного виховання школярів, що мало б засвідчити і констатувати зміни, які мали місце в результаті реалізації традиційного та інноваційного підходу у підготовці майбутніх учителів до валеологічного виховання школярів. До контрольної групи було введено 149 студентів, а до експериментальної – 138 студентів.

З урахуванням визначених нами критеріїв ми виокремили і обґрунтували три рівні готовності (високий, середній, низький) особистості майбутнього вчителя до валеологічної освіти та до передачі учням необхідних знань, умінь і навичок валеологічного змісту.

З метою отримання об'єктивних даних стосовно готовності майбутніх учителів до валеологічного виховання учнів, нами для кожного студента розраховувався коефіцієнт

готовності (КГ) за формулою: 
$$КГ = \frac{КОБ}{МКБ}$$
, де КОБ – кількість отриманих балів, МКБ – максимально можлива кількість балів. Якщо коефіцієнт КГ був у межах від 0,8 до 1,0 – рівень готовності вважався *високим*; від 0,4 до 0,7 – *середнім*; меншим за 0,4 – *низький рівень*.

У ході констатувального експерименту ми мали можливість визначити рівні готовності майбутніх учителів не лише з урахуванням окремих критеріїв та показників, але й у цілому, тобто на основі основних параметрів, які характеризують їх спроможність успішно реалізувати основні завдання валеологічного виховання в школі, що представлені у табл. 1.

Як бачимо, студенти контрольної та експериментальної груп суттєво не відрізняються за показниками готовності до валеологічної освіти школярів, а наявна відмінність лежить у межах 5% похибка, яка традиційно прийнята для педагогічних досліджень.

Таблиця 1

## Готовність майбутніх учителів до валеологічного виховання учнів (на початку формувального експерименту)

Рівні готовності студентів	Експериментальна група		Контрольна група	
	Абс.	%	Абс.	%
Низький рівень готовності	59	42,7	71	47,65
Середній рівень готовності	67	48,6	64	42,95
Високий рівень готовності	12	8,7	14	9,4
Усього студентів	138	100	149	100

Оцінюючи *низький рівень готовності* студентів до валеологічного виховання в школі, що складало майже половину студентів (42,7% в експериментальній групі і 47,65% – у контрольній групі), ми виокремили від інших такі показники, як схильність до прийняття спонтанних рішень щодо валеологічного виховання учнів, схильність до епізодичної передачі дітям знання валеологічного змісту (наприклад: про інфекційні хвороби, що набули соціального значення). Одночасно встановлено, що представники цієї групи мали обмежений досвід практичної роботи та організації навчально-виховних заходів взагалі, і безперечно недостатньо володіли уміннями організації заходів валеологічної спрямованості (проведення тренінгів, ділових, рольових ігор та інших інноваційних технологій). У своїх діях і спробі педагогічного впливу ці студенти намагалися впливати на процес формування культури здоров'я учнів, але це мало сприяло позитивному розв'язанню завдань валеологічного виховання.

Відчутним у цієї групи студентів був дефіцит валеологічних знань. Студенти з низьким рівнем готовності ілюстрували недостатній рівень знань з основ валеології (не знали як негативно впливають на серцево-судинну систему гіподинамія, нераціональне харчування, стреси та шкідливі звички), не володіли необхідною інформацією про закономірності розвитку та росту дітей шкільного віку (слабо уявляли фізичний та психічний розвиток дитини, акселерацію, «шкільний стрес» як один із основних факторів зниження рівня здоров'я учнів), могли розповісти лише про окремі аспекти розвитку здоров'я людини та наголосити лише на окремих способах розв'язання актуальних проблем валеологічного спрямування. Такий стан свідчив про те, що у професійній підготовці студенти ще не отримали необхідного обсягу валеологічних знань, не усвідомили достатньо мірою сутність валеологічних проблем, які їм треба буде вирішувати у навчально-виховній роботі з учнями.

Серед іншої виокремленої нами групи студентів виділено 42,95% (КГ) та відповідно 48,6% (ЕГ) студентів, які відповідали показникам середнього рівня готовності до валеологічного виховання учнів. Ці групи студентів були зорієнтовані на позитивне вирішення актуальних завдань, що пов'язані з охороною та збереженням здоров'я учнів. Однак, вони спроможні були розповісти учням лише про окремі аспекти розвитку здоров'я, розкрити лише окремі способи розв'язання важливих валеологічних завдань (загально зміцнювальний вплив фізкультури, рухливих ігор та вплив загартування на здоров'я молоді). Студенти цієї групи мали можливість розкривати окремі питання, як соціальні та психофізіологічні причини вживання наркотичних речовин, шляхи профілактики різних форм девіантної поведінки, здатні впливати на емоційно-чуттєвий, інтелектуально-понятійний та діяльнісний досвід учнів стосовно збереження здоров'я, формування культури здоров'я і здорового способу життя.

Одночасно, ми встановили, що лише 9,4% студентів контрольної та 8,7% студентів експериментальної групи виявили *високий рівень готовності* до валеологічної діяльності, що відрізнялися усвідомленням необхідності дотримання комплексної програми дій щодо валеологічного виховання учнів, показали уміння системно передавати учням знання валеологічного змісту, виявили спроможність впливати на розвиток не лише окремих параметрів культури здоров'я учнів, а й здатні вирішувати питання, що охоплюють низку найважливіших проявів здоров'я, зокрема основних його складових: фізичне, психічне і духовне здоров'я учнів, наприклад, валеологізація навчального процесу, новітні освітні технології.

Ці студенти були готові спиратися на різні джерела з тим, щоб забезпечити ефективне вирішення питань валеологічного виховання школярів і не залишалися просто виконавцями вже готових й апробованих методичних порад та рекомендацій, які у них вже є і проаналізовані та обговорені на заняттях. Їхня педагогічна діяльність характерна була постійним творчим пошуком, вони виявляли ініціативу, цікавилися новими і більш ефективними методиками і технологіями успішного розв'язання валеологічних завдань.

Таким чином, у процесі констатувального експерименту були отримані вагомні результати, що з *одного боку*, дозволили охарактеризувати розроблені і запропоновані нами критерії і рівні готовності майбутніх учителів до валеологічного виховання школярів і дати оцінку показникам тих рівнів, за якими ми планували оцінити ефективність створеної нами моделі дидактичної системи підготовки та педагогічних умов успішної її реалізації у процесі формування готовності майбутніх учителів до виховання у школярів ЗСЖ і культури здоров'я. З *другого боку*, ми з'ясували особливості та існуючий стан підготовки студентів до валеологічного виховання учнів. Виокремлення студентів із низьким, середнім та високим рівнем готовності до валеологічного виховання засвідчило, що у педагогічних ВНЗ підготовка таких фахівців має невикористані резерви, які важливо вивчити і використати з метою покращення професійної підготовки майбутніх учителів усіх спеціальностей до валеологічного виховання учнів основної і старшої школи.

*Основний етап формуального експерименту* передбачав: формування у студентів необхідних валеологічних знань різними засобами; стимулювання мотивації і потребу у студентів до видів педагогічної діяльності, які обумовлені особливостями і потребами виховної роботи в школі і є найбільш характерними для валеологічної освіти; домогтися успішної реалізації у навчальному процесі комплексної програми підготовки майбутніх учителів до валеологічного виховання учнів.

Вирішення цих завдань передбачало передачу студентам необхідних знань валеологічного змісту; важливо було також зацікавити студентів і мотивувати у них потребу додатково опанувати нову навчальну інформацію, яка є специфічною для їхньої майбутньої діяльності, але разом з тим є досить важливою і необхідною у зв'язку із педагогічною виховною роботою в сучасній школі; доцільно було врахувати рівень методичної підготовки майбутніх учителів, їхнє уміння приймати ефективні рішення для розв'язання різних проблем у поєднанні сучасних інноваційних педагогічних технологій, включаючи і інформаційно-комп'ютерні технології навчання, їхню готовність до запровадження різних засобів у навчально-виховному процесі.

*Підсумковий етап формуального експерименту* нашого дослідження передбачав визначити стан готовності до валеологічного виховання студентів контрольної та експериментальної групи, порівняти кількісні та якісні показники і зробити відповідні висновки щодо ефективності запропонованої моделі дидактичної системи і педагогічних умов її реалізації. При цьому важливо виявити динаміку готовності майбутніх учителів до валеологічного виховання, яку вдалося зафіксувати для студентів контрольної та експериментальної групи, дослідити ті зміни, які відбулися завдяки упровадженню нових педагогічних рішень (зокрема спецкурсу та методичних посібників для реалізації запропонованої методики його проведення).

З метою одержання вагомих і переконливих даних нами було: здійснено тестування студентів контрольної та експериментальної групи; виокремлені результати, що характеризують готовність студентів до валеологічного виховання; визначені рівні готовності студентів експериментальної і контрольної груп до валеологічного виховання; виконано порівняння отриманих результатів та виявлено динаміку готовності до валеологічного виховання студентів контрольної та експериментальної груп. Отримані експериментальні дані відображені у таблиці 2.

Таблиця 2

Готовність майбутніх учителів до валеологічного виховання учнів (за даними формуального експерименту)

Рівень готовності	На початку експерименту				Після завершення експерименту			
	Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низький	59	42,7	71	47,65	12	8,7	56	38,4

Середній	67	48,6	64	42,95	88	63,8	72	49,3
Високий	12	8,7	14	9,4	38	27,5	18	12,3
Всього студентів	138	100	149	100	138	100	146	100

Аналіз результатів, що містяться у таблиці 2, дають можливість констатувати наступне. Свою готовність до програмно-цільової організації валеологічного виховання на основі комплексної програми в експериментальній групі (ЕГ) виявило 27,5% студентів, у той час, як у контрольній групі (КГ) цей показник становить 12,3%, що дає коефіцієнт зростання цього показника:

$$\text{для КГ: } k_k = \frac{12,3}{9,4} = 1,3 ; \quad \text{для ЕГ: } k_e = \frac{27,5}{8,7} = 3,16 ;$$

$$n_g = \frac{k_e}{k_k}$$

а у кінцевому варіанті  $n_g$ , де  $k_k$  – зростання показника для контрольних груп, а  $k_e$  – відповідне зростання цього показника для експериментальних груп. Тоді матимемо динаміку росту показника з даного аспекту готовності майбутніх учителів до валеологічної освіти учнів:

$$n_g = \frac{k_e}{k_k} = 2,4$$

, що кількісно більше, ніж удвічі.

Результати одночасно свідчать про збільшення кількості студентів, що мають середній рівень готовності до валеологічного виховання учнів. Тут маємо наступне співвідношення:

$$\text{для КГ: } k_k = \frac{49,3}{42,95} = 1,15 ; \quad \text{для ЕГ: } k_e = \frac{63,8}{48,6} = 1,3$$

Тоді коефіцієнт зростання цього показника на середньому рівні готовності майбутніх учнів до валеологічної освіти становитиме:

$$n_c = \frac{k_e}{k_k} = \frac{1,3}{1,15} = 1,14$$

Зазначимо, що така динаміка у результаті експериментальної перевірки ефективності моделі дидактичної системи та педагогічних умов ефективної їх реалізації здійснюється за рахунок зменшення тієї частини студентів контрольної та експериментальної групи, які мали низький рівень готовності до валеологічного виховання учнів. Оскільки мова йде про зменшення цього показника, то для кількісної оцінки скористаємося співвідношенням початкових результатів до кінцевих для обох груп:

$$\text{для КГ: } k_k = \frac{47,65}{38,4} = 1,24 ; \quad \text{для ЕГ: } k_e = \frac{42,7}{8,7} = 4,9$$

За цих обставин динаміка у зменшенні характерна коефіцієнтом:

$$n_n = \frac{k_e}{k_k} = \frac{4,9}{1,24} = 3,96$$

Виявлені в ході експерименту зміни доцільно графічно екстраполювати співвідношеннями кінцевих результатів під час формувального експерименту, порівнюючи графічно результати, одержані в ЕГ до результатів в КГ. Тоді ми можемо встановити, у скільки разів збільшилася кількість студентів в ЕГ до кількості студентів в КГ для кожного рівня і показати цей результат у вигляді тангенса кута  $\text{tga}$ , що ілюструє рис. 1.

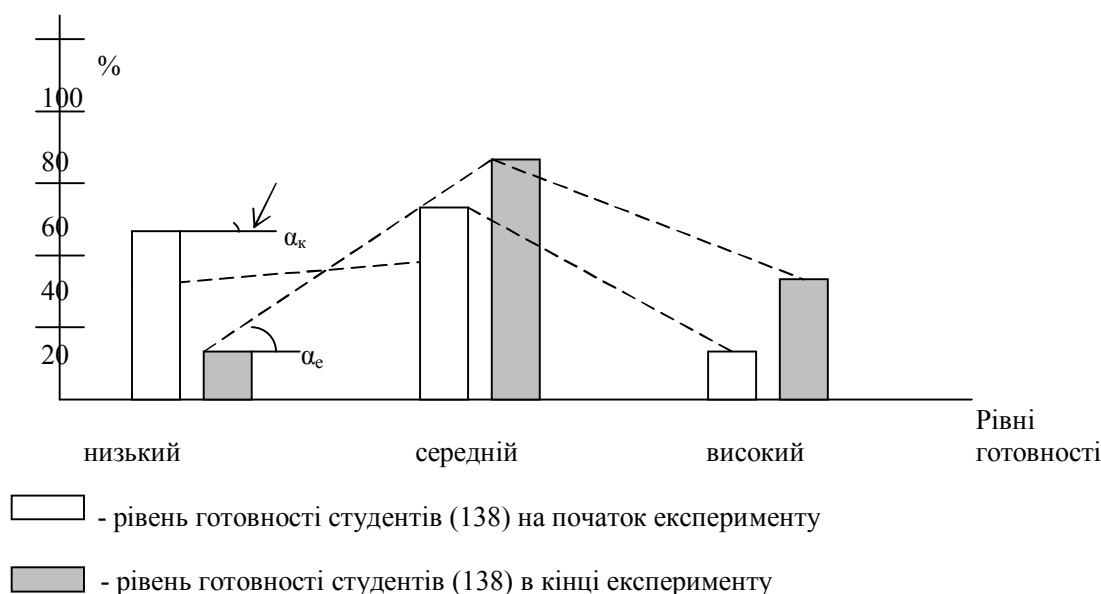


Рис. 1. Результати співвідношення кінцевих результатів під час експерименту в експериментальній групі і контрольній групі студентів

**Висновки.** Отримані результати та їх аналіз дозволяє констатувати, що відбулися позитивні зміни з основних показників рівнів готовності студентів ЕГ у порівнянні з КГ до валеологічного виховання та в цілому у підготовці майбутніх учителів до валеологічного виховання школярів. Переважна більшість студентів експериментальної групи засвідчили показники високого та середнього рівня; суттєво зменшилося число тих студентів, хто виявляв недостатню готовність до успішного вирішення зазначених питань валеологічного напрямку у навчально-виховному процесі сучасної школи.

Таким чином, проведений експеримент щодо підготовки майбутніх учителів до валеологічного виховання учнів, дозволив зробити висновок про те, що створюючи зазначені умови, вища педагогічна школа отримує достатні можливості для позитивного вирішення питань валеологічної освіти та виховання молодого покоління у різних середніх загальноосвітніх навчальних закладах, а майбутні учителі за цих обставин можуть по праву поповнювати число високоосвічених фахівців з валеологічного напрямку діяльності у сучасному суспільстві і успішно розв'язувати питання, пов'язані із формуванням у школярів культури здоров'я та здорового способу життя.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко М.С. Стан та перспективи валеологічного виховання у сучасній школі / [М.С. Гончаренко, Н.О. Березіна, С.В. Кіренко та ін.] // Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку: Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Х., 2003. – С. 6–32.
2. Гриньова М.В. Методика викладання валеології: навч.-метод. посіб / М.В. Гриньова. – Полтава: АСМІ, 2003. – 220 с.
3. Жабокрицька О.В. Педагогічні умови виховання основ здорового способу життя підлітків у позакласній діяльності: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.07 / Оксана Валентинівна Жабокрицька. – Київ, 2003. – 260 с.
4. Оржеховська В.М. Превентивна педагогіка: Науково-методичний посібник / АПНУ, Інститут проблем виховання. – Ізмаїл, 2006. – 263 с.
5. Рибалка О.Я. Підготовка сучасного валеологічно орієнтованого педагогічного працівника / О.Я. Рибалка // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – Харків, 2008. – № 799. – С. 80–84.
6. Самойлова Н.В. Розвиток валеологічної компетентності студентів у процесі навчання безпеки життєдіяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. – Харків, 2011. – 19 с.
7. Скороход Т.В. Методика організації і проведення занять зі спецкурсу «Формування культури здоров'я молоді у підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін»: навч.-метод. видання / Т.В. Скороход. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – 148 с.
8. Страшко С.В. Шляхи впровадження галузевого стандарту вищої освіти бакалавра за спеціальністю «Валеологія» / С.В. Страшко, Л.А. Животовська // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. – Вип. 49. – С. 3–9.

9. Філіпп'єва О.А. Підготовка майбутніх учителів до валеологічного виховання молодших школярів: метод. посіб. / О.А. Філіпп'єва. – Херсон: Атлант, 2006. – 100 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Скороход Володимир Михайлович** – кандидат медичних наук, професор, завідувач кафедри медико-біологічних основ та фізичної реабілітації Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Руденко Тетяна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри медико-біологічних основ та фізичної реабілітації Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Ольга ДАЦКІВ (Тернопіль, Україна)**

## ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДРАМАТИЗАЦІЇ У НАВЧАННІ ГОВОРІННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

*У статті розглянуто спрямованість драматизації на реалізацію особистісно-розвивальної мети навчання говоріння, охарактеризовано вплив основних форм драматизації на формування здоров'язбережувальних знань, умінь та навичок майбутніх учителів; визначено особливості організації навчання засобами драматизації з точки зору його спрямованості на збереження і зміцнення здоров'я студентів.*

*Ключові слова: драматизація, здоров'язбережувальні знання, уміння і навички, організація навчання, форми драматизації.*

*The article deals with the dramatization's concentration on developmental aim of teaching speaking. The dramatization forms' influence on the formation of the future English teachers' health preserving knowledge and skills is described, the peculiarities of learning process organization as to preservation and strengthening of the students' health are determined.*

*Key words: dramatization, health preserving knowledge and skills, learning process organization, dramatization forms.*

**Постановка проблеми.** В умовах глобалізації перед українським суспільством стоять важливі завдання задоволення потреб та захисту інтересів людей, зокрема потреби в безпечному й здоровому довіллі, здоровому способі життя, вирішення яких вимагає формування принципово нового світогляду. Освітній процес відкриває широкі перспективи в напрямі формування світогляду молоді людини. У цьому руслі проблема виховання культури здоров'язбереження, як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців в освітньому процесі ВНЗ, набуває особливої значущості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти вивчення проблеми здоров'язбереження, ґрунтовні дослідження здоров'я молоді знайшли втілення в роботах Д. В. Вікторова (розвиток мотивації здоров'язбереження в студентів) [2], Д.С. Вороніна (формування здоров'язбережувальної компетентності студентів) [3], О.Т. Марків (підготовка майбутнього вчителя до формування культури здорового способу життя) [4] та ін. В усіх згаданих вище дослідженнях наголошено, що навчальний процес, спрямований переважно на інтелектуальний розвиток особистості, негативно впливає на здоров'я студентів.

Серед причин низької культури здоров'язбереження студентів Н. А. Башавець називає брак упровадження здоров'язбережувальних технологій у вишах різного рівня акредитації; низьку світоглядну орієнтованість молоді на здоров'язбереження; недостатній рівень усвідомлення студентами значення здоров'язбережувальних знань, умінь та навичок у їхній майбутній професійній діяльності; необізнаність певної кількості викладачів вищих навчальних закладів із технологіями здоров'язбереження [1: 15]

Пошук гуманістичних новітніх технологій навчання у вищій освіті призвів до зростання інтересу до застосування драматизації, зокрема для навчання іноземної мови. Так, О. В. Мясниковою розглянуто організацію процесу навчання у ВНЗ засобами драматизації та розроблено вибіркового навчального курсу „Драматизація у навчанні іноземної мови” [5], З. А. Побежимовою – методичку формування комунікативної культури майбутніх педагогів засобами драматизації [6], В. В. Самарич – методичку розвитку комунікативних здібностей майбутніх педагогів через драматизацію для студентів педагогічних ВНЗ [7]. Однак, наскільки нам відомо, здоров'язбережувальний потенціал драматизації у межах навчальної дисципліни



„Практичний курс англійської мови” (початковий етап навчання у мовному ВНЗ) досі не досліджувався.

**Мета статті** – аналіз здоров’язбережувального потенціалу застосування драматизації у навчанні говоріння майбутніх учителів англійської мови. Для досягнення мети необхідно вирішити такі **завдання**: розглянути спрямованість драматизації на реалізацію особистісно-розвивальної мети навчання говоріння; охарактеризувати вплив основних форм драматизації на формування здоров’язбережувальних знань, умінь та навичок майбутніх учителів; визначити особливості організації навчання засобами драматизації з точки зору його спрямованості на збереження і зміцнення здоров’я студентів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз літератури з проблеми дослідження стану здоров’я студентів та власний досвід роботи у ВНЗ засвідчив, що специфіка навчальної діяльності впливає на появу багатьох захворювань. Достатньо поширеними є проблеми пов’язані з погіршенням зору, болем у м’язах, перевтомою, психічними й нервовими розладами, а також хвороби серцево-судинної системи. Негативний вплив мають емоційні переживання під час навчання, що можуть провокувати неврози, інфаркти та інсульти, гіпертонічні кризи, виразкову хворобу тощо.

Драматизація як сукупність прийомів взаємодії викладача і студентів у драматичних та рольових іграх, імпрровізаціях, симуляціях та театральних проектах, спрямованих на формування мовленнєвої компетентності в говорінні має значний потенціал у формуванні культури здоров’язбереження. Виконання вправ та завдань із застосуванням прийомів драматизації на основі текстів діалогів та монологів дозволяє створити на занятті такі зовнішні та внутрішні обставини, у яких студент „змушений вживати” (О. О. Леонт’єв) бажане для нас мовленнєве висловлювання, тобто ті обставини, які К. С. Станіславський називає „обставинами, що пропонуються” для розвитку в студентів умінь говоріння. У навчанні говоріння засобами драматизації це означає створення умов для симуляційного навчального спілкування (термін Н. В. Слухіної), яке є близьким до автентичного спілкування, що здійснюється за межами аудиторії.

Особливо важливим у організації навчання говоріння засобами драматизації є створення доброзичливого психологічного клімату на заняттях, оскільки при позитивному емоційно-ціннісному ставленні до предмету навчання навчальна діяльність супроводжується відчуттям легкості, а сам процес діяльності не викликає втоми (Г. О. Китайгородська, Г. Лозанов, С. Л. Рубінштейн, та ін.). Викладач виконує роль фасилітатора і, в окремих випадках учасника спеціально організованої навчальної діяльності, спрямованої на формування вмінь говоріння, а студенти залучаються до цієї діяльності на засадах співпраці, співпереживання, толерантності і доброзичливості. Доречним є, наприклад, вибір студентами девізу заняття, на якому проводиться формування вмінь говоріння засобами драматизації, спочатку із запропонованих викладачем варіантів, а потім придумування власного. Наведемо приклади:

*Attention! Smile station! Thank you for consideration!*

*I am listening to what you say.*

*Speak to be heard and understood.*

Залучення студентів до участі у драматичних іграх, імпрровізаціях, рольових іграх, симуляціях та театральних проектах створює умови для забезпечення адекватної рухової активності студентів, позитивно впливає на їх самопочуття, враховує потребу збереження психічного здоров’я.

Далі розглянемо вплив основних форм драматизації на формування здоров’язбережувальних знань, умінь та навичок майбутніх учителів англійської мови.

Драматичні ігри проводяться з метою створення умов для включення студентів у діяльність із застосуванням драматизації, а саме: фізичного та психологічного налаштування студентів на виконання завдань та вправ на основі прийомів драматизації. Методика навчання іноземної мови та театральна педагогіка мають у своєму арсеналі чимало драматичних ігор, які можна застосовувати для вдосконалення навичок (передусім лексичних та фонетичних), для формування вмінь говоріння, а також для розвитку творчих, когнітивних та загальнонавчальних умінь та здоров’язбережувальних знань, умінь та навичок. Зокрема, студенти вчать правильно дихати, сидіти і ходити, знімати м’язову напругу і стрес за допомогою простих технік медитації і т.п.

Організація рольової гри полягає в ознайомленні студентів із запропонованими обставинами та предметом спілкування – компонентами комунікативної ситуації, у межах якої розгортається

рольова гра, розподілі ролей, виборі простого реквізиту. Викладач проводить моніторинг діяльності студентів, допомагаючи лише у разі потреби.

В імпровізаціях студенти виконують ролі, які вони визначили самостійно. Дія відбувається у визначеному ними місці, у визначений час, визначеними способами її виконання. Таким чином, усі компоненти мовленнєвої ситуації певним чином є створеними студентами, а тому стають для них особистісно значущими і такими, що запам'ятовуються і міцно засвоюються.

Театральний проект виконується із дотриманням послідовності етапів виконання проекту: визначення цілей, організації та планування, вибору засобів, виконання проекту, презентації та оцінки проекту. Перші три кроки у визначеній вище послідовності виконуються на підготовчому етапі навчання, а решту включені в основний етап. Презентація готового драматичного продукту іншій групі та викладачеві відбувається на підсумковому занятті навчального модуля перед модульною контрольною роботою. Для здійснення цієї презентації доцільно розділити приміщення, у якому відбувається заняття, на „сцену” і „глядацький зал”.

Усі описані вище форми драматизації передбачають високий рівень рухової активності студентів та викладача і спрямовані на формування вмінь говоріння і на створення навчального середовища, яке сприяє збереженню і покращенню здоров'я студентів.

Визначимо особливості організації навчання засобами драматизації з точки зору його спрямованості на збереження і зміцнення здоров'я студентів.

Традиційне розташування аудиторних меблів рядами, при якому студенти дивляться у спину один одному не сприяє формуванню мовленнєвих умінь і негативно впливає на загальний стан здоров'я студентів. Цього можна уникнути, перемістивши відповідним чином аудиторні меблі. Навчання говоріння засобами драматизації передбачає постійні зміни в аудиторії, де відбуваються такі заняття, залучення студентів до «зміни мізансцен».

Слід зауважити, що, хоча у створеній нами методиці головною метою є формування вмінь говоріння, прийоми драматизації застосовуються не лише для формування та вдосконалення вмінь говоріння, але й для вдосконалення лексичних, граматичних, фонетичних навичок, для виявлення та розвитку у студентів творчих здібностей, таких як спостережливість, увага, фантазія, артистизм та формування здоров'язбережувальних знань, умінь та навичок майбутніх учителів.

**Висновки.** Отже, аналіз здоров'язбережувального потенціалу драматизації у навчанні англійської мови підтвердив необхідність впровадження прийомів, форм та методів навчання, спрямованих не лише на формування вмінь видів мовленнєвої діяльності, але і на формування ціннісного ставлення студентів до здоров'я та відповідної орієнтованості на нього. Перспективу дослідження у цьому напрямку вбачаємо у вивченні впливу застосування драматизації на заняттях з англійської мови на формування культури здоров'язбереження учителів іноземних мов.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Башавець Н.А. Курс “Культура здоров'язбереження” – як передумова формування відповідної світоглядної орієнтації студентів вищих навчальних закладів / Н.А. Башавець // Науковий вісник ПНПУ ім. К.Д. Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса, 2010. – № 1 - 2. – С. 12 – 19.
2. Воронін Д.Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання: дис. канд. пед. наук: 13.00.07 // Дмитро Євгенович Воронін. – Херсон, 2006. – 225 с.
3. Викторов Д. В. Формирование мотивации здоровьесбережения у студентов / Д. В. Викторов // Теория и практика физической культуры. – 2011. – № 4. – С. 42–44.
4. Марків О.Т. Підготовка майбутнього вчителя до формування культури здорового способу життя: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Марків Олександра Тимофіївна. – Київ, 2012. – 214 с.
5. Мясникова О. В. Организация процесса обучения в вузе средствами драматизации : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / О. В. Мясникова. – Новокузнецк, 2009. – 21 с.
6. Побежимова З. А. Драматизация как средство формирования коммуникативной культуры будущего педагога : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания” / З. А. Побежимова. – Екатеринбург, 2007. – 23 с.
7. Самарич В. В. Драматизация как средство развития коммуникативных способностей будущих педагогов : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Самарич Виктория Викторовна. – Ставрополь, 2000. – 174 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Дацків Ольга Павлівна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри практики англійської мови та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Тетяна ФУРСИКОВА (Кіровоград, Україна)

## ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Стаття містить авторське бачення проблеми формування інформативної компетентності майбутніх учителів у контексті здоров'язберігальних технологій.*

*Ключові слова. Майбутні вчителі, компетентнісний підхід, інформатична компетентність, компетентнісні завдання, здоровий спосіб життя, здоров'язберігальні технології.*

*The article reveals the author's vision of the problem of forming future teachers' informatic competence in the context of health care technologies.*

*Keywords. Future teachers, competence approach, informatic competence, competence problem, healthy lifestyle, the health care technology.*

**Постановка проблеми.** Інформація – стратегічний ресурс сьогодення. Україна, інтегруючись у світовий інформаційний простір, зацікавлена у підвищенні рівня інформаційної культури зростаючого покоління. Пріоритетами держаної політики в галузі освіти є підготовка майбутніх учителів з високим рівнем освіти й культури, здатних до творчої праці, професійного розвитку, мобільності в освоєнні та впровадженні нових наукових та інформаційних технологій. Ці завдання окреслено Законом України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 рр.», «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.», Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті, державною цільовою програмою «Сто відсотків» та ін. Успішне їхнє виконання потребує спрямування вектора розвитку освіти на компетентнісний підхід до навчання, що прийшов на зміну так званому «знанцевому».

Актуальність дослідження зумовлено двома чинниками. По-перше, компетентнісний підхід у підготовці майбутніх учителів передбачає зміщення акцентів із засвоєння визначених державними стандартами знань, умінь і навичок на формування здатності практично діяти, приймати ефективні рішення, шукати потрібну інформацію, організувати, опрацювати, аналізувати й оцінювати її, створювати й передавати дані відповідно до власних потреб, а також формування навичок безперервної самоосвіти та рефлексії. Такий підхід дасть змогу студентам підготуватися до майбутньої професійної діяльності, жити й працювати в інформаційному суспільстві.

По-друге, стан здоров'я зростаючого покоління вимагає пошуку ефективних освітніх технологій, у яких збереження здоров'я молоді є пріоритетним. З ініціативи Президента України 2012 рік оголошено Роком спорту та здорового способу життя. Зазначимо, що державна освітня політика в Україні спрямована на формування здоров'я студентської молоді та культури здоров'я в умовах відповідно організованого навчально-виховного процесу. Отож, вимогою сучасних занять є усвідомлення студентами життєвих цінностей, оскільки здоров'я є водночас і основою їх гармонійної життєдіяльності, й умовою саморозвитку та самовдосконалення особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Питання формування інформатичної компетентності перебувають у центрі уваги значної кількості науково-педагогічних досліджень. Вагомий внесок у розв'язання цього завдання зробили вчені: Н. Бібік, А. Маркова, Н. Морзе, Л. Петухова, О. Помегун, Т. Пушкарьова та інші. Цей факт сам по собі є визнанням того, що інформатична компетентність відіграє провідну роль у навчальній діяльності учнів ліцею, що й зумовлює вивчення змісту цього феномену. Однак, питання формування інформатичної компетентності майбутніх учителів та розвитку інтересу до проблеми культури здоров'я залишається малодослідженим.

**Мета статті** – розробити методичні засади формування інформатичної компетентності учнів ліцею в контексті здоров'язберігальних технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Технологія реалізації провідної ідеї дослідження та її складників передбачає організацію відповідного інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища, під яким розуміємо сукупність знанневих, технологічних і методичних складників, які забезпечують якісне оволодіння інформатичною компетентністю (рис. 1).

При формуванні інформатичної компетентності передбачаємо розвиток універсальних навичок критичного мислення, зокрема вміння спостерігати та робити логічні висновки,

використовувати інформаційні моделі, аналізувати ситуацію, розуміти загальний зміст повідомлення та його прихований смисл [2; 3].



**Рис. 1. Структура інформатичної компетентності майбутніх учителів у контексті здоров'язберігальних технологій.**

Сутність здоров'язберігальних технологій, на нашу думку, постає в комплексній оцінці умов виховання і навчання, які дозволяють зберігати наявний стан студентів, формувати більш високий рівень їхнього здоров'я, навичок здорового способу життя, прогнозувати можливі зміни здоров'я і проводити відповідні психолого-педагогічні заходи з метою забезпечення успішності навчальної діяльності та її мінімальної фізіологічної «вартості», поліпшення якості життя майбутніх учителів [7].

Зазначимо, що традиційна методика навчання передбачає подання теоретичного матеріалу з наступним закріпленням на семінарських, практичних або лабораторних заняттях шляхом розв'язування так званих поставлених завдань. Кожна така задача передбачає наявність чітко визначеної моделі (у вигляді конкретних формул чи законів, які слід застосувати), прописаних вхідних даних та результатів. Разом з тим, в реальному житті всі зустрічаються із «життєвими», не поставленими завданнями. Саме такі завдання (називаємо їх компетентнісними, оскільки їх розв'язування сприятиме набуттю студентами компетентностей), на думку В. Шолоховича, має велике світоглядне та розвивальне значення.

При побудові навчального процесу на основі компетентнісного підходу перед майбутніми вчителями ставимо (визначаємо, обговорюємо) проблему, у процесі вирішення якої передбачається, що студенти самостійно здійснюють цільовий пошук потрібних відомостей та формують орієнтовну основу дій щодо розв'язування таких завдань (визначають вхідні дані та передбачувані результати; недостатність чи надлишковість даних; стратегію розв'язування завдання та інструменти для її реалізації; оптимальність обраних інструментів та якість виконання завдання тощо). В задачах такого типу прямим продуктом є свідоме засвоєння знань та умінь формувати стратегію розв'язування компетентнісних задач, планувати процес розв'язування, контролювати його правильність та оптимальність, виявляти та виправляти помилки. Залежно від ступеня узагальнення такі завдання ми поділяємо на предметні, групові (в яких передбачається парна чи групова взаємодія ліцеїстів), міждисциплінарні, фундаментальні. За таких умов майбутні фахівці проявляють інтелектуальну активність і самостійність як у процесі розв'язування, так і оцінювання (самооцінювання, взаємооцінювання) інтелектуального завдання та виявляють здатність до цілепокладання, оцінювання, ефективної дії та рефлексії [5; 6].

Пропонуємо авторський підхід щодо змістового наповнення та методичного проектування занять з інформаційних технологій, спрямованих на формування інформативної компетентності в контексті здоров'язберігальних технологій (таблиця 1).

Таблиця 1

Проектування етапів лабораторного заняття з інформаційних технологій

Етап лабораторного заняття	Технологія формування інформатичної компетентності	Здоров'язберігальний аспект
Актуалізація і корекція опорних знань, навичок і вмінь	Прийом «Інтелектуальна розминка» застосовуємо з метою привести студентів в активний «стартовий» стан за допомогою актуалізації їхніх знань, обміну думками, опрацювання загальної позиції та формування мотивації до навчально-пізнавальної діяльності.	Наявність мотивації на здоровий спосіб життя
Актуалізація мотивації учіння студентів	«Банк ідей» впроваджуємо під час групового формування ідеї розв'язання певної задачі. Група, перед якою вона ставиться, висуває якомога більше нових ідей, інколи абсолютно несподіваних, що сприяє створенню атмосфери невимушеності, змагальності та співробітництва.	Інтерес до навчання, проведення фізкультхвилинок, дотримання гігієнічних вимог
Вивчення нового матеріалу	Метод круглого столу використовуємо для проведення занять з метою обговорення теоретичних проблем і обміну досвідом. Студенти заздалегідь готують доповіді, реферати та виступи.	Структурування заняття на частини залежно від рівня розумової працездатності та особливостей сприйняття студентів
Самостійне застосування студентами знань у стандартних ситуаціях	Аналіз конкретної ситуації, в основі якої лежить певна проблема: практичних навичок студенти набувають за допомогою реальних прикладів із життя країни, групи, ВНЗ, а також із майбутньої професійної діяльності. На основі цього відбувається дискусія, що сприяє вирішенню суттєвої ситуаційної проблеми.	Використання здоров'язберігальних дій для збереження працездатності і розширення функціональних можливостей організму студентів
Творче перенесення знань і навичок у нові ситуації	Метод аналізу навчає правильно і логічно мислити, розвиває вміння спостерігати й аналізувати проблеми, які впливають із певної професійної діяльності. Застосовуємо тоді, коли є необхідність розвитку в студентів самостійного і творчого мислення, формування у них переконання, що немає готових проторованих шляхів ухвалення стандартних рішень. І, навпаки, кожне рішення потребує всебічного аналізу ситуації та врахування різноманітних чинників, які на неї впливають.	Оптимальна щільність уроку; зміна видів навчальної діяльності
Рефлексія	Застосовуємо прийоми активізації навчальної діяльності студентів: «побіжне обговорення», «знайти опонента», використання опорного конспекту тощо.	Створення позитивного емоційного настрою є обов'язковою умовою правильно організованого навчального процесу

Компетентнісні завдання з інформаційних технологій ми розглядаємо як комплексні задачі прикладного характеру, для яких обов'язковим є застосування сучасних ІКТ як засобу розв'язування, надання різнорівневої допомоги та критеріїв оцінювання як кінцевого результату, так і способів його отримання.

При складанні компетентнісних задач, що поєднують знанняву та діяльнісну компоненти, передбачаємо такі етапи: опис змісту проблемної ситуації з опорою на раніше засвоєні знання чи власний досвід ліцеїстів; формулювання вимог, що встановлюють початкові та граничні умови протікання навчальної діяльності; розробку критеріїв ефективності здійснення етапів виконання завдання та результуючого продукту діяльності студентів; розробку допомоги у формі запитання, завдання чи вправи, спрямованих на конкретизацію змісту описаної ситуації, уточнення сформульованих вимог, актуалізацію опорних знань і активізацію асоціативних та причинно-наслідкових зв'язків, необхідних для пошуку шляхів її вирішення; розробку настанов щодо якісного виконання завдань.

**Висновки.** Таким чином, інформатична компетентність, як невід'ємна складова фахової підготовки вчителя, передбачає не тільки і не стільки вміння оперувати власними знаннями, бути готовим змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж усього життя, а й усвідомлювати цінність здоров'я.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – С. 64–70.
2. Морзе Н. В. Комп'ютерні технології для розвитку учнів та вчителів / Н. В. Морзе, Н. П. Дементієвська; [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em1/content/06mnnvtpd.html>.
3. Морзе Н.В. Підготовка педагогічних кадрів до використання комп'ютерних телекомунікацій / Н.В. Морзе // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Вип. 6. – 2003. – С. 12-25.
4. Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки: Закон України від 9.01.2007 № 537-V. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/law/07\\_isu.html](http://www.nbuv.gov.ua/law/07_isu.html).
5. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.
6. Сікорський П. І. Комп'ютерні технології навчання: сутність та особливості впровадження / П. І. Сікорський // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4. – С. 29–35.
7. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Смирнов Н. К. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 121 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Фурсикова Тетяна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Олена ПРЯДКО (Кам'янець-Подільський, Україна)**

## ЗБЕРЕЖЕННЯ СПІВАЦЬКОГО ГОЛОСУ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*У статті розглядаються питання охорони співацького голосу майбутніх педагогів-музикантів, заходи щодо забезпечення гігієни процесу вокальної підготовки студентів, норми професійного голосового режиму, розкриваються причини виникнення розладів роботи голосового апарату людини.*

*Ключові слова: гігієна голосового апарату, майбутній педагог-музикант, правила та норми охорони співацького голосу.*

*The problem of saving a future teacher-musician singer voice are examined in the article, measures for providing the hygiene in the process of students' vocal preparation, norms of professional vocal mode, reasons and origins of disorders in the work of vocal organs have been revealed.*

*Keywords: hygiene of vocal organs, future teacher-musician, rules and norms of saving a singer voice.*

**Постановка проблеми.** У системі підготовки майбутнього педагога-музиканта розвиткові його вокального потенціалу надають особливого значення, адже голосовий апарат є основним інструментом педагогічної діяльності вчителя музики. Процес підготовки студентів до вокально-педагогічної діяльності у школі вимагає чіткого усвідомлення значення впливу особистості вчителя музики на формування музичної культури школярів. Досконале володіння педагогом співацьким голосом, широкою палітрою засобів передачі змісту вокального твору є необхідною умовою залучення учнів до світу музичного мистецтва.

Серед важливих проблем у сфері підготовки майбутніх педагогів-музикантів виділяють збереження співацького голосу студента та дотримання загально гігієнічних норм вокальної підготовки у вищому навчальному закладі. Питання охорони співацького голосу студента має постійно знаходитися у колі уваги викладача вокалу, педагога-хормейстера.

З історико-мистецтвознавчих джерел дізнаємося, що питанню охорони голосу співаків не завжди надавалося достатньо уваги. Так, відсутність наукового підґрунтя вокальної педагогіки у минулому, не враховування педагогами фізіологічних особливостей розвитку організму людини у різні вікові періоди призводило до псування голосів молодих виконавців. Але вже у XVII ст. у науково-методичних працях відомого українського педагога та композитора М.Дилецького знаходимо чіткі вказівки стосовно дбайливого ставлення вчителя співу до голосів вихованців. Так, у праці “Ідея граматики мусікійської” (1675 р.) М.Дилецький наголошує на тому, що співаку не можна перенапружувати свій голос (“не чрезмерно показывай его силу”), дає інші цінні рекомендації [4: 182].

Подальший розвиток вокального мистецтва в Україні вимагав створення ґрунтовних теоретично-методичних праць з вокальної педагогіки, залучення знань суміжних галузей наук (анатомії, фізіології, фоніатрії, фонопедії, акустики, біофізики, психології, педагогіки). Питання гігієни співацького процесу потрапляє у коло зору науковців і педагоги мають змогу оперувати сучасними науковими дослідженнями у галузі фізіології голосового апарату людини та фоніатрії. Так, фізіологічні основи постановки голосу висвітлюють М.Грачова, І.Павлов, І.Сеченов, О.Яковлев, Л.Работнов, К.Злобін, Ю.Фролов; дослідження в галузі фоніатрії здійснювали – Ф.Заседателев, А.Сгоров, В.Конторович, І.Левідов, Л.Работнов, М.Фомічов; дослідження акустичних особливостей процесу голосоутворення – А.Мюзенхольд, С.Ржевкін, Л.Дмитрієв, Н.Жинкін, А.Рудаков, Р.Юссон; орфоепічних норм звуковидобування – О.Знаменська, О.Микиша. Відомості про правила охорони співацького голосу та заходи, щодо їх проведення описані у працях А.Сгорова, К.Злобіна, И.Левидова, Д.Люша, Л.Работнова.

Складність та поліфункціональність діяльності вчителя музики у школі передбачає розвиток здатності витримувати великі голосові навантаження. Тому питання збереження співацького голосу студентів музично-педагогічних спеціальностей є **актуальним** на даному етапі розвитку вищої школи.

**Мета написання статті** – розглянути питання охорони співацького голосу майбутніх учителів музики, забезпечення гігієни процесу вокальної підготовки студентів.

**Виклад основного матеріалу.** З огляду на специфіку вокально-педагогічної діяльності вчителя музики в школі, велике нервово-фізичне навантаження голосового апарату, важливою проблемою вокальної підготовки майбутнього педагога-музиканта є охорона співацького голосу студентів під час навчання у вищому навчальному закладі та прищеплення їм професійної культури діяльності педагога.

Студент, який бажає опанувати професією вчителя музики, зобов’язаний оволодіти знаннями стосовно гігієни та охорони співацького голосу, правилами організації режиму праці та відпочинку, елементарними медичними знаннями (профілактики захворювань голосового апарату). Вивчення норм гігієни роботи голосового апарату має входити до навчальної програми підготовки майбутніх учителів.

Гігієна голосу – галузь науки, яка займається вивченням причин, що викликають розлади роботи та захворювання голосового апарату, виявленням можливостей їх уникнення, вивченням фізичних можливостей людського організму, формуванням законів, правил, норм професійного голосового поведіння і режиму.

Досконале володіння співацьким голосом, здоров’я голосового апарату, його витривалість, здатність витримувати тривалі голосові навантаження є важливою умовою успішної педагогічної діяльності педагога-музиканта. Найвні хронічні захворювання голосового апарату є вагомою перешкодою до опанування професії педагога-музиканта. Здоров’я голосового апарату майбутнього вчителя залежить від багатьох чинників.

Оскільки голосовий апарат людини є складовою частиною людського організму, то загальні вимоги, щодо гігієни голосового апарату та охорони співацького голосу збігаються з правилами здорового способу життя кожної людини. Успішна охорона голосового апарату вокаліста залежить від дотримання загальних норм гігієни життєдіяльності людини. Так, запорукою здоров’я органів голосового апарату є підтримання загального здоров’я організму студента,

дотримання режиму праці та відпочинку, правильність системи харчування, профілактика захворювань верхніх дихальних шляхів, загартовування та загальне зміцнення організму.

До специфічних заходів охорони співацького голосу вокаліста належать правильність постановки співацького голосу, нормалізація співацької функції голосового апарату. Це передбачає встановлення природного зв'язку між окремими органами, що дозволяє всьому голосовому апарату працювати при найменшому напруженні голосових органів. Вироблення навичок керування м'язами голосового апарату забезпечує правильність взаємодії всіх органів, які беруть участь у голосоутворенні.

Охорона співацького голосу вимагає врахування внутрішніх подразників організму вокаліста, що передбачає аналіз внутрішніх відчуттів голосового апарату під час фонації, загального стану здоров'я студента на занятті з вокалу. Забезпечення норм гігієни вокальної підготовки має включати створення сприятливої обстановки навчання відносно впливу на студента зовнішніх подразників, що вимагає забезпечення звукоізоляції навчальної аудиторії, дотримання гігієнічних норм до навчального приміщення, відсутності сторонніх осіб на занятті на початкових етапах навчання.

Відповідно до усталеної вікової періодизації розвитку голосового апарату людини, період від 16-17-ти до 19-20-ти років, на який припадає час навчання студентів у вищих навчальних закладах, визнаний вченими періодом переходу юнацького звучання голосу до дорослого, що характеризується залишковими явищами мутаційних змін. Незважаючи на те, що період гострої мутації минув, встановлено втрачене у підлітковий період пропорційне співвідношення окремих частин тіла, ріст організму юнаків продовжується і голосовий апарат, як і інші системи організму, зазнає змін. Це є причиною складності контролю вокаліста за роботою органів голосового апарату, млявістю роботи його органів, або, навпаки, їх скутістю. Післямутаційні явища характеризуються обмеженістю діапазону голосу, пасивністю окремих органів артикуляції, неузгодженістю роботи дихальних органів. Викладач вокалу та педагог-хормейстер зобов'язані враховувати специфіку розвитку голосового апарату студентів у різні вікові періоди.

Основною умовою збереження співацького голосу вокаліста та його розвитку є набуття навичок правильного використання голосового апарату. Однією з причин порушення співацької функції, а інколи і повної втрати голосу є неправильне визначення педагогом типу співацького голосу вокаліста. Від правильності проведення класифікації співацького голосу залежить вірність добору методів роботи у класі вокалу, вокально-педагогічного репертуару. В силу природного хвилювання студента на перших заняттях з вокалу визначити тип співацького голосу вокаліста одразу іноді не вдається. Для уникнення помилки педагогу потрібно створити на занятті позитивну емоційну атмосферу, яка б сприяла розкриттю справжнього вокального потенціалу вокаліста.

Важливим моментом охорони співацького голосу є врахування викладачем дисципліни "Хоровий клас" приналежності голосу студента до певного типу. Спів студента у хоровій партії, яка не відповідає типу його голосу є неприпустимим, оскільки тривалий спів у неприродній теситурі призводить до погіршення співацької якості голосу, виникнення хронічних захворювань голосового апарату.

Питання збереження співацького голосу студентів передбачає розв'язання низки проблем пов'язаних з його роботою у хоровому класі. Специфіка вокально-хорової підготовки студентів визначає необхідність урахування особливостей послідовності впровадження у навчальний процес дисциплін вокально-хорового циклу, врахування рівня сформованості вокальних навичок у студентів першого курсу.

Студенти музично-педагогічних спеціальностей залучаються до занять дисципліни "Хоровий клас" одразу після початку навчання у вищому навчальному закладі, при чому часто не враховується рівень їх вокальної підготовки, наявність чи відсутність сформованих елементарних навичок правильного звуковидобування, звуковедення, вокально-слухових регулювальних навичок. Часто не береться до уваги те, що у більшості студентів першого курсу відсутня попередня вокальна підготовка. Це стосується студентів, які не мають музичної освіти взагалі, або тих, які по закінченні музичних, культурноосвітніх училищ отримали кваліфікацію музиканта-інструменталіста, викладача теоретичних дисциплін. З огляду на складність формування та розвитку вокальних умінь та навичок стає очевидним, що початкові відвідування занять хорового класу має передувати попередня вокальна підготовка студентів на індивідуальних заняттях з постановки голосу, озброєння студентів елементарними вокальними навичками, розвиток початкових вокально-слухових регулювальних навичок.



Важливою проблемою вокально-хорової підготовки студентів є розвиток їх вокально-слухових координуючих умінь. Так, відсутність сформованості елементарних навичок саморегулювання процесу фонації за допомогою вокального слуху призводить до формування негативних вокальних стереотипів, які в подальшому важко піддаються корегуванню. Студент, який не володіє елементарними вокально-технічними та слуховими навичками, співаючи у хоровому колективі, позбавлений можливості правильно оцінювати звучання власного голосу, і, відповідно, координувати роботу свого голосового апарату. В.Живов стверджує, що робота з розвитку співацьких навичок має бути тим стрижнем, навколо якого розгортаються інші елементи навчально-хорової роботи [3: 42]. Але на практиці часто трапляється так, що хормейстер через брак часу на занятті не в змозі приділяти достатньо уваги роботі з формування елементарних вокальних навичок студентів-початківців. Основна його увага спрямовується на роботу зі студентами, які володіють достатнім рівнем вокальної підготовки. Але педагог-хормейстер зобов'язаний піклуватися про збереження голосових даних студентів, що передбачає необхідність приділяти достатньо уваги індивідуальному співацькому розвитку кожного хориста.

Важливим компонентом вокальної підготовки майбутніх учителів музики є формування у них вокально-слухових умінь. Працюючи над розвитком співацького голосу студентів музично-педагогічних факультетів, розвитку їх виконавського вокального слуху потрібно приділяти велику увагу, оскільки вокальний слух надає майбутнім педагогам можливість оцінювати якість звучання власного голосу, контролювати його та вдосконалювати, робить процес фонації усвідомленим. Тісний зв'язок формування слухових вокальних уявлень з моторикою голосового апарату покладено в основу розвитку співацького голосу.

Необхідним компонентом фахової компетентності вчителя музики є наявність розвиненого активного вокально-педагогічного слуху, який не тільки дозволяє оцінювати звучання власного голосу, але й, свідомо контролюючи, удосконалювати якість звучання голосу учня в процесі вокального навчання. Вокально-педагогічний слух дає можливість накладати уявні вокальні відчуття учня на власні еталонні вокальні відчуття, аналізуючи їх, здійснювати цілеспрямоване педагогічне втручання в роботу голосового апарату учня.

В ході формування слухових умінь студентів необхідно наголосити на потребі охорони їх слухових аналізаторів. Особливо актуальне це питання в умовах оточення людини великим різноманіттям аудіотехніки, характерними особливостями якої є велика гучність звуку, що несе у собі загрозу. Дія потужних звуків веде до пониження чутливості волокон слухових нервів, яка відновлюється через 10-15 секунд. Але при надмірному тривалому подразненні органу слуху настає його стомлення, яке характеризується різким пониженням слухової чутливості та тривалим періодом її відновлення. За умов систематичного впливу сильних звуків протягом тривалого часу слухова чутливість може не відновитися. У цьому випадку у слуховому органі відбуваються незворотні патологічні зміни, які призводять до стійкого пониження слуху.

Студенти мають знати, що велику загрозу для їх органу слуху складає прослуховування музичного плеєра. Якщо розмовна мова має гучність у 30-40 децибел, крик – 60 децибел, а сила звуку у 90 децибел вже є травмуючою, то музику у плеєрі зазвичай ми слухаємо на гучності не менше 70 децибел. Шкідливість слухання плеєра полягає у змінненні природного механізму потрапляння звуку до слухового органу, коли звук з навушників максимально наближається до внутрішнього вуха. Такий агресивний вплив викликає поступове атрофування органу слуху. Щоб не зашкодити слуху під час прослуховування плеєра необхідно дотримуватися кількох правил: регулювати гучність звуку у 60% від максимальної можливості динаміків; обирати великі навушники у вигляді накладок; тривалість прослуховування має складати 1-2 години. Студенти мають бути поінформовані про те, що поступове відмирання слухових нервових волокон відбувається безболісно, і часто проходить непомітно для людини.

Забезпечення охорони співацького голосу вимагає правильної організації процесу вокального навчання. Розпочинаючи роботу з вокалістом-початківцем педагог має вивчати індивідуальні фізіологічні, психологічні та вікові особливості його розвитку. На початковому етапі занять з вокалу потрібно враховувати невелику витривалість голосового апарату студента та його швидку втомлюваність. Наслідками неправильного використання співацького голосу, його перевтоми та недотримання норм гігієни голосового апарату є виникнення професійних захворювань голосового апарату. Найкращим засобом уникнення даних захворювань є профілактика, яка передбачає усунення причин, які викликають їх появу.

А.Егоров поділяє захворювання голосового апарату вокалістів на дві групи. До першої групи він відносить функціональні захворювання, для яких характерна відсутність будь-яких змін у голосових органах (фонастенія, гіпокінез голосових м'язів, фонаторна судомо голосової щілини). До другої вчений відносить захворювання, при яких поряд з порушенням функції голосоутворення наявні видимі зміни у голосових органах (гострі хронічні професійні ларингіти, вузликова хвороба, крововиливи в голосові складки) [1: 133-136].

Причинами виникнення перерахованих захворювань стає порушення правил гігієни голосу, загальна перевтома, неврози та інші захворювання, які призводять до розладу рівноваги між процесами гальмування та збудження в корі головного мозку, гострі і хронічні запальні захворювання верхніх дихальних шляхів, неврахування педагогом вроджених недоліків будови голосового апарату вихованця. Важливою умовою забезпечення охорони співацького голосу студентів має бути співпраця колективу музично-педагогічного факультету вищого навчального закладу з лікарем-фоніатром, який має здійснювати систематичний огляд студентів, проводив консультивання педагогів та майбутніх учителів.

Розкриваючи питання щодо дотримання загальних норм охорони голосу майбутніх педагогів-музикантів, потрібно зосередити увагу на режимі дня студента. Так, починати день бажано з проведення заходів особистої гігієни, ранкової гімнастики та легкого калорійного сніданку. До комплексу вправ на загальне зміцнення організму варто включити спеціальні вправи для розвитку дихального апарату (використовуючи вправи подані у працях В.І.Мордвинова "Практика основной работы по постановке голоса", Л.Д.Работнова "Физиология и патология голоса певца", П.Органова "Певческий голос и методика его постановки"), червоного пресу, м'язів спини. Протягом дня студентам слід дотримуватись режиму праці та відпочинку, вчасного прийому їжі.

Особливо важливим є правильне розподілення голосового навантаження студента протягом дня. Важливе значення педагогу потрібно надавати регулюванню самостійної роботи студентів з вокалу. Даний вид роботи доцільно використовувати на більш пізніх етапах занять з постановки голосу. Проведення самостійної роботи на початкових етапах занять вокалом, коли студент не володіє сформованими в достатній мірі необхідними вокальними уміннями та навиками, не бажане. Незлагоджена робота голосових органів, їх перевантаження призводить до перевтоми, появи хронічних захворювань голосового апарату. Для того, щоб самостійні заняття студента були ефективними він має володіти сформованим вокальним слухом, мати певні слухові уявлення еталонного звучання співацьких голосів співаків-професіоналів, що дозволить йому критично оцінювати звучання власного голосу. Лише оволодівши основами академічного співу студент зможе працювати самостійно без ризику завдати шкоди своєму голосовому апарату та набуття неправильних вокальних навичок.

Отже, збереження співацького голосу студентів музично-педагогічних спеціальностей передбачає виконання загальних та специфічних вимог до охорони співацького голосу, що включає збереження загального здоров'я організму студентів та забезпечення специфічних заходів охорони голосового апарату, пов'язаних з особливостями процесу вокальної підготовки майбутніх учителів музики. Заходи щодо збереження співацького голосу студентів повинні включати урахування дії зовнішніх та внутрішніх впливів на організм вокаліста, що стосується як урахування стану здоров'я, так і матеріального забезпечення умов навчання. Основною умовою дотримання норм та правил охорони співацького голосу студентів є інформування студентів з питань гігієни співацької діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Егоров А.М. Гигиена певца / Анатолий Михайлович Егоров. — М. : Медгиз, 1995. — 140 с.
2. Доронюк В.Д. Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики : навч. посіб. для викладачів і студентів вищих навч. закладів і вчителів музики шкіл різного типу / В.Д. Доронюк, М.Ю. Сливоцький. — Івано-Франківськ : Видавничо-дизайнерський відділ ЦПТ, 2007. — 306 с.
3. Живов В.Л. Хоровое исполнительство : Теория. Методика. Практика : уч. пос. для студ. высш. учеб. завед. / Владимир Леонидович Живов. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 272 с.
4. Иванов В.Ф. Навчання церковного співу в Україні у IX-XVII ст. / Володимир Федорович Иванов. — К. : Муз.Україна, 1997 — 247 с.
5. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению / Анджелина Георгиевна Менабени. — М. : Просвещение, 1987. — 93 с.
6. Юцевич Ю.С. Теорія і методика розвитку співацького голосу: навч.-метод. посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу / Юрій Євгенович Юцевич; ін-т змісту і методу навчання. — К., 1998. — 158, [1] с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Прядко Олена Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

*Галина ПАНЧЕНКО (Кіровоград, Україна)*

## ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ПІДХОДІВ ЩОДО ЗМІСТУ І СПРЯМОВАНОСТІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Стаття розкриває особливості підготовки майбутнього учителя фізичної культури до нового напрямку оздоровчої роботи – попередження дидактогенних захворювань учнів початкових класів.*

*Ключові слова: професійна готовність, професійна компетентність, здоров'язбереження, здоров'язбережувальна робота, дидактогенні захворювання, навчально-виховний процес.*

*The article exposes specific training characteristics of future teachers of physical education for a new approach of health-saving activity – prevention of the didactically conditioned diseases of the primary school students.*

*Key words: professional readiness, professional competence, health-saving, health-saving activity, didactically conditioned diseases, educational process.*

**Постановка проблеми.** У педагогічній науці ідеї здоров'язбереження та здорового способу життя простежуються з епохи античності. Сформульоване за часів Аристотеля положення природовідповідності було згодом розвинуто до принципу, згідно якого людина, як частина природи, має жити за універсальними законами, а навчання має будуватися на закономірностях розвитку дитячого організму. У минулому столітті принцип природовідповідності знайшов подальший розвиток у педагогічних поглядах П.П.Блонського, П.Ф.Лесгафта, І.Віговського, С.Т.Шацького щодо «педагогізації середовища», яке має надавати дитині можливість вільного фізичного і розумового розвитку. У цьому контексті головним завданням навчання Л.С.Вигодський вважає забезпечення умов для розвитку внутрішніх сил і можливостей дитини, а Д.Н.Узнадзе наголошував на значенні особистості педагога у збереженні здоров'я учня в процесі навчання. Так, у своїй концепції «трагедія виховання» стосунки педагога та дитини проголошуються ним основою для побудови здоров'язбереження у навчально-виховному процесі.

В наші часи проблема здоров'язбереження учнів вкрай загострилася через невпинний процес інтенсифікації навчання, що об'єктивно вимагає пошуку нових підходів у підготовці майбутнього учителя фізичної культури до розв'язання цієї нагальної проблеми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасний підхід до здоров'язбереження учнів був обґрунтований в працях Ю.К.Бабанського, Ю.П.Азарова, А.Маслоу, Б.Спока, Р.Штайнера, Г.Домана та ін. Зазначені вчені педагоги, лікарі, психологи встановили, що процес повноцінного формування особистості не зводиться до розвитку окремих інтелектуальних чи фізичних здібностей. На думку В.С.Ільїна, в цьому процесі задіяні більш тонкі механізми психолого-педагогічного впливу, що забезпечує цілісність розвитку особистості дитини на основі особливої організації освітнього середовища. Деталізоване вивчення цих механізмів було зроблено та представлено в гуманістично орієнтованих концепціях розвитку особистості школярів В.О.Сухомлинського, Ш.О.Амонашвілі, педагогічної валеології Г.К.Зайцева, В.В.Колбанова, Е.М.Казіна, лікувальної педагогіки О.О.Дубровського, В.Ф.Базарного та ін.

При цьому традиційна парадигма знань розглядається як складова більш широкої парадигми особистісного підходу до освітнього процесу. Даний підхід передбачає, що система знань має органічно накладатися на конкретні ситуативні лінії розвитку особистості, забезпечуючи індивідуально-особистісне формування дитини на різних рівнях і напрямках.

Отже, проблема здоров'язбереження учнів є складною і багатогранною, що потребує інтегрованих зусиль представників різних наук.

Дидактичні аспекти здоров'язбереження розглядалися у дослідженнях В.І.Бабич, Н.Г.Денисенко, В.М.Красилов, О.В.Омельченко [2; 4; 6; 8].

Медико-біологічні сторони здоров'язбереження учнів представлені в роботах Г.Л.Апанасенка В.М.Єфімової [1; 5].

Психологічні аспекти проблеми досліджувалися в працях С.Д.Максименка, Г.С.Нікіфорова [7; 9].

Таким чином, професійна підготовка майбутнього учителя фізичної культури до здоров'язбережувальної роботи має базуватися на сучасних здобутках психолого-педагогічної науки, медицини, педагогічної валеології та інших галузях науки.

**Мета статті** полягає у вивченні підходів до визначення змісту і спрямованості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до проведення здоров'язбережувальної діяльності за напрямом попередження дидактогенних захворювань учнів початкової школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поняття «здоров'язбереження» у сучасній педагогічній науці почало активно використовуватися з другої половини 80-х років минулого століття, що було пов'язано з наростанням динаміки різкого погіршення здоров'я учнів. Але різність поглядів фахівців, складність та багаторівневість проблеми продукувало різні визначення терміну «здоров'язбереження».

Так, у загальному розумінні здоров'язбереження учнів розуміють як єдність адміністративних, санітарно-гігієнічних, педагогічних заходів, спрямованих на покращення здоров'я учнів [10].

Суто в педагогічному контексті також пропонується розглядати здоров'язбереження як систему педагогічних дій, які дозволяють не витратити марно, не руйнувати фізичне, психічне і соціальне благополуччя дітей і підлітків, що реалізується через освітні технології з урахуваннями вікових і психофізичних особливостей учнів [5].

Прибічники комплексного підходу до розв'язання проблеми схильні розглядати фактори впливу ширше. Здоров'язбереження у навчальному закладі трактується як спрямовано здійснюваний у виховному освітньому процесі комплекс науково обґрунтованих педагогічних психологічних, лікувальних, профілактичних, корекційних та інших впливів на суб'єкти освітньої діяльності, які нерозривно пов'язані з розв'язанням завдань навчання, виховання, розвитку, збереження їх здоров'я [6].

Аналіз приведених та інших тлумачень терміна «здоров'язбереження» свідчить, що при всіх відмінностях авторів поєднує розуміння того, що це є по суті різновид «педагогічної діяльності».

Таким чином, більш конкретним є поняття «здоров'язберігаюча педагогічна діяльність», яка є тією консолідуючою основою, що спрямовує всі зусилля шкільного колективу на формування та зміцнення здоров'я всіх учасників навчального процесу.

Звідси цілком логічно виглядає визначення основної функції здоров'язбережувальної педагогічної діяльності, яка полягає в тому, щоб забезпечити можливість кожному учню зберегти свій рівень здоров'я за період шкільного навчання, сформувати у нього систему знань, умінь, навичок та переконань щодо ведення здорового способу життя. По суті це є стратегічна мета здоров'язбережувальної педагогіки, що представлена такими якісними характеристиками педагогічного процесу, які через сукупність валеологічних за своєю сутністю принципів, прийомів, методів педагогічної діяльності реалізують завдання збереження здоров'я [3].

Таким чином, під здоров'язбереженням в межах нашого дослідження ми розуміємо спеціально організовану педагогічну діяльність, що має на меті попередження дидактогенних захворювань, яка спрямована на реалізацію таких заходів, методів і форм фізичного виховання, що удосконалюють процес навчання у початковій школі, забезпечуючи повноцінний оздоровчо-тренувальний супровід навчальних навантажень.

Отже, метою здоров'язберігаючої педагогічної діяльності є захист здоров'я школярів від впливу негативних компонентів інтенсивних навчальних навантажень.

Одним із головних факторів успішної реалізації поставленої мети є здоров'язберігаюча педагогічна діяльність учителя фізичної культури, який не тільки має навчати руховим і розвивати фізичні здібності учнів, але й запроваджувати у навчальний процес сучасні технології попередження дидактогенних захворювань засобами, методами і формами оздоровчого тренінгу.

Здоров'язбереження за напрямом попередження дидактогенних захворювань здійснюється учителем фізичної культури на основі володіння методиками сучасних здоров'язберігаючих технологій, передбачає формування здоров'язберігаючого середовища, центром якого є, власне, діяльність учня.

Саме тому стратегічно важливим завданням сучасної професійно-педагогічної освіти стає формування готовності майбутнього учителя фізичної культури до здійснення здоров'язберігаючої педагогічної діяльності за новим напрямом здоров'язбереження –

попередження дидактогенних захворювань, що вимагає розробки відповідної до цього завдання системи підготовки.

Сучасній школі вкрай потрібен учитель фізичної культури, який здатний творчо застосувати останні досягнення здоров'язбереження, знання, які будуть ним творчо використовуватися в процесі свого індивідуально-професійного становлення на засадах гуманістичних валеолого-педагогічних принципах діяльності [4].

У зв'язку з цим слід відмітити, що існуюча система підготовки учителя фізичної культури, спроможного якісно та ефективно вирішувати нелегке завдання здоров'язбереження учнів, потребує радикального перегляду та концептуальних змін.

Підставою для такого судження стали результати діагностичного анкетування, в якому брали участь 84 студента четвертого курсу факультету фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка, які успішно пройшли виробничу педагогічну практику у загальноосвітніх школах міста та області.

Серед головних завдань проведеного анкетування було:

1. Вивчити особливості орієнтації майбутніх учителів фізичного виховання з проблематики і питань здоров'я та значущості здоров'язбережувальної роботи з учнями серед напрямів професійної діяльності.

2. Визначити рівень впливу навчально-виховного процесу на формування валеологічних пріоритетів у майбутній професійній діяльності.

3. Конкретизувати передумови для формування готовності студентів до проведення здоров'язбережувальної роботи з попередження дидактогенних захворювань.

Анкета була спрямована на виявлення думок, суджень та оцінок студентів щодо досліджуваного напрямку здоров'язбережувальної роботи. Процедура обробки відповідей респондентів полягала у підранку кількості виборів, обчисленні процентних співвідношень, присвоєнні кожному варіанту вибору бального еквіваленту та обрахування середніх значень

Після аналізу матеріалів анкетування за кількістю правильних відповідей був обрахований індивідуальний комплексний показник рівня компетентності опитаних студентів з проблеми здоров'язбереження, зокрема з попередження дидактогенних захворювань у початковій школі.

Таблиця 1

Рівень компетентності майбутніх учителів фізичної культури з питань попередження дидактогенних захворювань у початковій школі, %

Низький рівень (0-3 бали)	Середній рівень (4-6 балів)	Високий рівень (7-8 балів)
67,8	26,5	5,7

Проведене діагностичне анкетування виявило, що переважна частина студентів – 67,6%, які успішно пройшли педагогічну практику за встановленими вимогами та критеріями оцінювання, до здоров'язбережувальної роботи у початковій школі за новим напрямом – попередження формування та виникнення дидактогенних захворювань виявилися неготовими. Рівень їх теоретичних знань та уявлень про основи здоров'язбережувальної роботи, педагогіку здоров'я, пріоритети валеологічних підходів та принципів організації сучасного навчального процесу, нагальної потреби його оздоровлення виявився неприйнятно низьким.

**Висновки.** Існуючий рівень та спрямованість професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної роботи не забезпечує отримання системних знань на основі досягнень педагогічної валеології потребує відповідних змін та корекції.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Апанасенко Г. Эволюция биоэнергетики и здоровья человека [Текст] / Г. Апанасенко. – СПб.: Республика, 1992. – 123 с.
2. Бабич В.І. Підготовка майбутніх учителів фізичного виховання до формування культури здоров'я школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В'ячеслав Іванович Бабич. - Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2006. – 20 с.
3. Вашченко О. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі / О.Вашченко, С. Свириденко // Здоров'я та фізична культура. – 2006. - №8. – С. 1-6.
4. Денисенко Н. Г. Модель підготовки майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчої роботи з молодшими школярами / Н. Г. Денисенко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Випуск 81. Серія : педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт : Збірник. – Чернігів : ЧДПУ, 2010. – № 81. – С. 33–37.

5. Ефимова В.М. Здоровьесбережение как аспект пед. деятельности / В.М.Ефимова // Валеология: суч. стан, напрямки розвитку (матеріали VI міжнар., н-практ. конф.), квітень 2008 р.; у 3-х т., т. 2, Харків, 2008 р., 229 с.
6. Красилов В.М. Здоровьесберегающий подход к организации воспитательно-образовательного процесса в учреждениях начального профес. образования: автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.08 / Владимир Маркович Красилов. - Новокузнецк, 2009-24 с.
7. Максименко С. Психологічні засади пропагування психологічного виховання і здорового способу життя молоді / С.Максименко // Практична робота та соціальна робота. – 2008. - №6. С. 72-74
8. Омельченко О.В. Особливості професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів з організації здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Ольга Володимирівна Омельченко. - Харків: Державний пед. університет імені Григорія Сковороди. – Харків: 2008 – 20 с.
9. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г.С.Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. - 305
10. Сериков С. Обеспечение паритета образованности и здоровья учащихся в теории и практике образования: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Сериков Сергей Геннадьевич. – Челябинск, 2002. – 385 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Панченко Галина Іванівна** – викладач кафедри теорії і методики олімпійського та професійного спорту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Валентина ЧЕРНІЙ (Кіровоград, Україна)**

## ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАУКОВИХ ПОШУКАХ 70-80 РР. ХХ СТ.

*В статье исследовано состояние проблемы формирования здорового образа жизни младших школьников в 70-80 гг. XX ст. Выявлены достижения и недостатки в формировании здорового образа жизни учащихся начальной школы в указанный период.*

*Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, младшие школьники, начальное обучение*

*In the article the state of the problem of primary school pupils' healthy lifestyle in 70-80s XX-th century is studied. The achievements and shortcomings of forming healthy lifestyle of young pupils in this period are revealed.*

*Key words: health, healthy lifestyles, young pupils, elementary education*

**Постановка проблеми.** Актуальність пошуку ефективних шляхів формування здорового способу життя підростаючого покоління обумовлена тим, що саме в молоді роки відбувається сприйняття певних норм та зразків поведінки, накопичення відповідних знань та вмій, усвідомлення потреб і мотивів, визначення ціннісних орієнтацій, інтересів і уявлень. Пріоритет формування здорового способу життя у дітей та молоді визначається ще й тим, що це один з найважливіших факторів, який детермінується визначальною роллю здоров'я цієї категорії населення у створенні здорового майбутнього країни.

Сьогодні вкрай важливо під час навчання в школі навчити дитину самій піклуватися про власне здоров'я, сформувати в неї установку на його підтримку. Завдання та шляхи вирішення цих питань відображено в таких основних документах як Державна національна програма "Освіта. (Україна ХХІ століття)", "Діти України", "Здоров'я через освіту", що містять завдання, спрямовані на всебічний розвиток людини і становлення її духовного, психічного та фізичного здоров'я [1; 8; 2]. На вирішення проблем формування здорового способу життя спрямовані окремі положення закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р.), які вимагають забезпечити не лише збереження і зміцнення здоров'я дітей шкільного віку та підлітків у навчальному середовищі, а й його формування [3].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Для сучасного вивчення проблеми формування здорового способу життя підростаючого покоління характерний багатоплановий підхід. Філософські, медичні та психолого-педагогічні аспекти зміцнення та збереження здоров'я школярів висвітлювалися в працях М. Амосова, І. Брехмана, Е. Булича, П. Виноградова, І. Муравова, Ш. Амонашвілі та ін. Проблема формування здорового способу життя школярів у навчально-виховному процесі вивчали О. Савченко, О. Дубогай, Т. Бойченко, Н. Бібік, Н. Коваль та ін. Формування ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя досліджувалось Л. Виготським, В. Оржеховською, Г. Власюк, А. Петровським та ін. Багато наукових праць присвячено проблемам валеологічного виховання молодших школярів та дослідженню феномена

формування здорового способу життя (Л. Білик, О. Ващенко, В. Горашук, О. Ващенко, С. Свириденко та ін.). Отже, потреба шкільної освіти у формуванні здорового способу життя підрастаючого покоління, ступінь складності цього процесу обумовлюють важливість пошуку теоретичних ідей та практичних рекомендацій, які оптимізують процес формування у дітей здорового способу життя та сприяють позитивному вирішенню означеної проблеми.

**Мета статті** – дослідити стан розвитку проблеми формування здорового способу життя молодших школярів у 70-80 рр. ХХ століття.

Відповідно до мети статті поставлені такі **завдання**:

- дослідити особливості розвитку проблеми формування здорового способу життя молодших школярів у окреслений період;

- на основі проведеного історико-педагогічного пошуку виявити позитивний досвід і недоліки у формуванні здорового способу життя молодших школярів у 70-80 рр. ХХ століття.

**Виклад матеріалу дослідження.** 70-80-ті рр. ХХ ст. характеризувалися активним розвитком досліджуваної проблеми в Радянському Союзі, чому сприяло залучення нашої країни до діяльності світової спільноти під егідою ВООЗ. Підтвердженням цьому є обговорення означеної проблеми на державному рівні, відображення її в державних документах: Конституція СРСР (1977р.), «Про реформу загальноосвітньої та професійної школи» (1984р.), «Комплексна програма робіт щодо посилення профілактики захворювань та зміцнення здоров'я населення СРСР на період до 1990 року» (1989 р.) та ін.

Варто відзначити і обговорення проблеми формування здорового способу життя школярів на науково-практичних конференціях різного рівня, на яких акцентувалася увага на таких недоліках загальноосвітньої школи, як навчання дітей у другу зміну, їх надмірне перевантаження, тривалість уроків у першому класі, неправильне чергування видів діяльності та ін. (Всесоюзна наукова конференція «Підсумки поглибленого вивчення стану здоров'я школярів за останні 5 років», 1971 р., науково-методичний семінар з вікової фізіології та шкільної гігієни, 1972 р., Всесоюзна наукова конференція «Медико-педагогічні проблеми професійної підготовки школярів та підлітків», 1985 р.) [4, 5, 6].

У контексті нашого дослідження важливу роль відіграла проведена у жовтні 1971 р. об'єднана сесія Академії медичних наук СРСР та Академії педагогічних наук СРСР, яка проходила під девізом «Здоров'я і школа». На засіданні сесії детально обговорювались проблеми стану здоров'я, розумової і фізичної працездатності школярів. У рішенні сесії були окреслені шляхи проведення комплексних медично-педагогічних досліджень. Міністерству охорони здоров'я було запропоновано покращити профілактичну роботу і лікарський контроль за фізичним розвитком і здоров'ям школярів, удосконалити систему заходів спрямованих на зміцнення і збереження здоров'я учнів. У постанові також підкреслюється, що шкільне середовище повинно сприяти зміцненню стану здоров'я школярів [10, 104].

Характерною особливістю досліджуваного періоду стала активізація громадсько-педагогічної думки стосовно проблем початкової освіти, постали питання нового змісту навчання й виховання у початковій школі. Це, насамперед, перехід початкових шкіл на трирічний термін навчання (замість 4-х років), організація навчального процесу шестирічних дітей, умови введення п'ятиденного навчального тижня в початкових класах, що, начебто, обумовлювались зростанням пізнавальних можливостей дітей молодшого шкільного віку за роки радянської влади. Варто зазначити, що з переходом на нову систему початкового навчання активно постали питання стану здоров'я молодших школярів, адже інтенсифікація навчання, навіть при суворому обмеженні тривалості уроків і їх кількості, може викликати різке стомлення організму, і, як наслідок, зниження опірності організму та підвищення захворюваності.

Розвиток окреслених проблем став поштовхом до ґрунтовних науково-педагогічних досліджень. З метою зміцнення, збереження здоров'я молодших школярів проводилась гігієнічна оцінка трирічного початкового навчання учнів (Антропова М, Єфімова С., Лосева О.). Набувають актуальності питання гігієнічного навчання в школі дітей шестирічного віку, стану здоров'я учнів початкових класів під час навчання за новими програмами, гігієнічних проблем шкільної зрілості, гігієнічної оцінки організації навчально-виховної роботи у групах подовженого дня (Громбах С., Попова Н., Зубкова В., Антропова М., Сердюкова Г., Лосева О., Паранічева Т. та ін.). Автори акцентували увагу на тому, що перехід на нову структуру початкової освіти передбачає широке застосування активних методів навчання, багаторазового переключення учнів з одного виду діяльності на інший та своєчасне введення активного відпочинку. З цієї метою рекомендувалось

проведення фізкультхвилинок на 15-17-й хвилині кожного уроку. З метою відведення достатнього часу на різні види рухової активності пропонувалось вводити спортивну годину (динамічне заняття), яка б проводилась кожного дня після другого або третього уроку; збільшити кількість годин на тиждень на заняття фізичною культурою за рахунок позашкільного часу. Значна увага науковцями приділялась пропаганді серед батьків оздоровчого значення занять фізичною культурою, розширенню викладання гігієнічних знань дітям і широкій пропаганді цих знань серед батьків [7].

Варто наголосити й на тому, що питання збереження, зміцнення здоров'я школярів в умовах переходу на новий зміст навчання стали предметом широкого обговорення науковцями та педагогами-практиками на сторінках науково-педагогічних видань. Серед публікацій 70-80 р.р. ХХ ст. вирізняються роботи, присвячені питанням перевантаження першокласників, попередження перевтоми школярів, розвитку й підтримання працездатності молодших школярів. Наприклад, Шамаєва С. у статті «О перегрузке первоклассников» («Начальная школа», 1977 р.) з метою запобігання перенавантажень у школярів запропонувала урізноманітнити педагогічні прийоми, вводити музичні паузи на уроках, посилити емоційний вплив у процесі навчальної діяльності, використовувати всі можливості для того, щоб уроки переносити за межі класної кімнати (наприклад, частину уроку з позакласного читання проводити в бібліотеці, шкільному музеї, деякі уроки з природознавства проводити на свіжому повітрі). Наголошувалось на тому, що метою шкільної освіти повинно бути не лише навчання й виховання учнів, а й оздоровлення дітей [12].

Підкреслимо вагомий внесок українських учених у наукову діяльність, яка проводилась з метою пошуків ефективних шляхів зміцнення і збереження здоров'я школярів у процесі їх навчання і виховання. Так, при НДІ педагогіки УРСР у 1976 р. створена лабораторія з проблем навчання і виховання дітей шестирічного віку у складі відомих українських учених (М. Богданович, М. Вашуленко, О. Савченко, Н. Скрипченко та ін.), що очолила широкий експеримент з питань специфіки навчання та виховання дітей шестирічного віку. Співробітники лабораторії надавали важливого значення організації режиму дня, навантаженню, відпочинку й харчуванню дітей. Наголошувалось на тому, що під час розподілу тижневого навантаження і складанні розкладу слід враховувати дані досліджень фізіологів і гігієністів, зміст діяльності груп продовженого дня має бути насичений різноманітними іграми, систематичними фізкультурно-оздоровчими заходами. Учені звернули увагу на те, що більшість гігієнічних навичок повинні вироблятися з урахуванням вікових особливостей психічного та анатомо-фізіологічного розвитку дитини й, як правило, прищеплюватися в родині. Тому великого значення надавалось роботі з батьками, яка повинна бути постійною: щоденні зустрічі з деякими батьками, відвідування дітей удома і поради батькам, організація лекцій для батьків, бесід з лікарями, психологами, пропагування значення організації режиму для дітей і чіткого виконання гігієнічних вимог [11, 20].

Унаслідок актуалізації питань і виділення завдань виховання здорового підростаючого покоління у 70-80 рр. ХХ ст. значно зміцнився авторитет фізичного виховання, у школах радянської країни проводився пошук нових, більш прогресивних форм організації фізичного виховання дітей [9, 6]. Створювались експериментальні спортивні класи, організовувались факультативні заняття з фізичного виховання, широко розгорталась спортивно-масова робота з дітьми та підлітками за місцем проживання, розширювалась мережа спортивних дитячих клубів.

**Висновок.** Отже, короткий історичний аналіз наукового досвіду формування у молодших школярів здорового способу життя в 70-80 рр. ХХ ст. дає підставу зробити певні висновки.

Досліджуваний історичний період характеризувався активізацією інтересу вчених, педагогів до проблем початкової школи, спрямованих на вирішення питань зміцнення і збереження здоров'я молодших школярів; розвитком ґрунтовної науково-педагогічної роботи з гігієнічного навчання й виховання дітей молодшого шкільного віку; пошуком ефективних шляхів зміцнення і збереження здоров'я школярів у процесі їх навчання і виховання; прогресивних форм організації фізичного виховання дітей.

Однак, у ході проведеного наукового дослідження був виявлений негативний досвід, який обмежував ефективний розвиток роботи з формування у підростаючого покоління здорового способу життя лише засобами фізичного й гігієнічного навчання й виховання. Таким чином, відсутність комплексного підходу до досліджуваної проблеми та цілісної педагогічної системи формування здорового способу життя школярів у 70-80 рр. ХХ ст. не сприяли ефективному вирішенню завдань формування здоров'я дитини на різних етапах її навчання в школі.



ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма «Освіта»: Україна XXI ст. - К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Додаток 4 до наказу МОЗ України і Міносвіти України від 7.02.95 р., № 25/31. Рішення Всеукраїнської наради-семинару «Здоров'я через освіту / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mozdocs.kiev.ua/view.php?id=1187>
3. Закон України «Про загальну середню освіту» // Загальна середня освіта. Збірник нормативно-правових документів. – Київ, 2003. – ч. I. – 436 с.
4. Итоги углубленного изучения состояния здоровья школьников за последние 5 лет : материалы Всесоюз. научн. конф., (Москва, 17-19 февр. 1971 г.) / М-во здравоохранения СССР, Ин-т гигиены детей и подростков. – М. : Ин-т гигиены детей и подростков, 1971. – 112 с.
5. Материалы второго научно-методического семинара по возрастной физиологии и школьной гигиене : [сб. науч. работ]. – Кострома : Костромской гос. пед. ин-т им. Н. А. Некрасова, 1972. – 120 с.
6. Медико-педагогические проблемы профессиональной подготовки школьников и подростков: тезисы конф. / науч. ред. Г. Н. Сердюковская. – М. : НИИ гигиены детей и подростков, 1985. – 178 с.
7. Научно-практические итоги перехода начального образования на новое содержание обучения и воспитания: материалы Всесоюзного совещания Научного Совета по начальному обучению и воспитанию / науч. ред. А. М. Пышкало. – М. : АПН ССР НИИ общей педагогики, 1975. – 112 с.
8. Національна програма «Діти України»: психолого-педагогічні умови реалізації // Педагогічна газета. – 1996. – № 8. – С. 14.
9. Примерное содержание воспитания школьников. Рекомендации по организации системы воспитательной работы общеобразовательной школы / Под ред. И. С. Марьенко. Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Просвещение, 1976. – 143 с.
10. Сердюковская Г. Н. Социальные условия и состояние здоровья школьников / Г. Н. Сердюковская. - М: Медицина, 1979. – 183 с.
11. Скрипченко Н. Організація навчально-виховного процесу у 1 класі одинадцятирічної загальноосвітньої школи. Методичні рекомендації. / Н. Скрипченко. – К. : Радянська школа, 1988. - 61 с.
12. Шамаева С. Е. О перегрузке первоклассников / С. Е. Шамаева // Начальная школа. – М. : Просвещение, 1977. – № 2. – С. 64.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Черній Валентина Петрівна** – аспірант кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Юлія ЗАЙЦЕВА (Полтава, Україна)**

## ЦІННІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ЯК ФАКТОРУ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ

*У статті визначено сутність та поняття здорового способу життя, виокремлено основні компоненти, що стосуються всіх сфер здоров'я – фізичного, психічного, соціального і духовного. Виділено роль фізичної активності як основного чинника у формуванні здорового способу життя особистості.*

*Ключові слова: фізична культура, спорт, здоров'я, спосіб життя, здоровий спосіб життя, студент, рухова активність.*

*В статье определена сущность и понятие здорового образа жизни, выделены основные компоненты, которые касаются всех сфер здоровья – физического, психического, социального и духовного. Выделено роль физической активности как основного фактора в формировании здорового образа жизни личности.*

*Ключевые слова: физическая культура, спорт, здоровье, способ жизни, здоровый способ жизни, студент, двигательная активность.*

*In the article the essence and the concept of a healthy way of life, the major components related to all the spheres of health– physical, mental, social and spiritual are defined. The role of physical activity as a key factor in the formation of a healthy way of life of a person is highlighted.*

*Keywords: physical culture, sports, health, way of life, a healthy way of life, a student, physical activity.*

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку суспільства характеризується зниженням рівня здоров'я підростаючого покоління. Учні схильні до зниження фізичного і підвищення нервово-психологічного навантаження, до функціональних відхилень в діяльності різних систем організму, опорно-рухового апарату, погіршення зору та багато іншого.

Нажаль, у сучасному суспільстві ми часто зустрічаємося з надто легковажним відношенням до свого здоров'я: свідоме паління, алкоголізм, наркоманія, проституція, потурання своїм лінощам, неорганізованість, проблеми надмірної ваги та недобре агресивне ставлення до навколишнього світу, до людей може бути тільки при несвідомому ставленні до найдорожчого,

що має людина – це здоров'я і життя [4]. Уже не перший рік гостро стоїть проблема смертності на уроках фізичної культури. У зв'язку з цим першочерговим завданням освітніх закладів є формування здорового способу життя особистості, як основи фізичного і соціального добробуту, повноцінного і всебічного розвитку підростаючого покоління.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Упродовж останніх десятиліть Україна активно сприймала світові тенденції щодо поліпшення стану здоров'я населення через освіту, що підтверджується науковими дослідженнями Г.Апанасенка, В. Бобрицької, Е. Булича, В. Войтенко, В. Горащука, В.Москаленка, О. Петрика. Особлива увага приділяється проблемам здоров'я молоді, правової та освітньої бази для формування здорового способу життя підростаючого покоління (В. Бутенко, Ю. Гавриленко, М. Гончаренко, В.Єфімова, В. Оржеховська, В. Петленко, І. Солоненко, С. Страшко, В.Шахненко). У роботах І. Поташняк, Л. Сущенко розкрито педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до формування окремих аспектів здорового способу життя. Проблема зміцнення та збереження здоров'я, формування здорового способу життя розглядалася у працях Л. Волкова, Г.Власюк, О. Дубогай. Формування здорового способу життя засобами фізичної культури досліджували М. Зубалій, І. Петренко, Н. Хоменко та інші вчені.

Як показують наукові дослідження, настанова на здоров'я і здоровий спосіб життя формується в результаті цілеспрямованого педагогічного впливу. Аналіз факторів, які впливають на здоров'я особистості, показує, що воно значною мірою (на 50–55%) залежить від їх свідомості, поведінки та активного ставлення до свого здоров'я.

**Мета дослідження** – на підставі теоретичного аналізу науково-методичної літератури здійснити осмислення здорового способу життя особистості та встановити роль і місце фізичної культури в життєдіяльності студентів.

*Методи дослідження:* теоретичний аналіз науково-методичної літератури, анкетування.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз наукової літератури в якій розкриваються проблеми здорового способу життя, свідчить про різноманітність підходів і багатозначність у визначенні сутності і компонентного складу цього поняття, також дає підстави вважати, що розуміння здорового способу життя лежить у розкритті змісту категорій «життєдіяльність» та «здоров'я».

Здоров'я людини – це дуже складний феномен загальнолюдського і індивідуального буття.

Конституція України визначає життя і здоров'я людини одними з найвищих соціальних цінностей. Згідно з Основним Законом, держава повинна відповідати перед людиною за свою діяльність, зобов'язана забезпечити якнайповнішу реалізацію цих цінностей і вирішити при цьому завдання виховання здорового покоління, збереження та зміцнення здоров'я, від чого значною мірою залежить майбутній розвиток суспільства.

Всесвітня організація охорони здоров'я визначає здоров'я як стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб.

Поняття здоров'я, на думку О.О. Яременко, О.М. Балакірева, О.В. Вакуленко визначається як філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична категорії, як об'єкт споживання, вкладу капіталу, індивідуальна і суспільна цінність, явище системного характеру, динамічне, постійно взаємодіюче з оточуючим середовищем. Стан власне системи охорони здоров'я обумовлює в середньому лише близько 10% всього комплексу впливів. Решта 90% припадає на екологію (близько 20%), спадковість (близько 20%), і найбільше - на умови і спосіб життя (близько 50%).

Так, О.О. Свириденко тлумачить спосіб життя, як – одна з найважливіших біосоціальних категорій, які інтегрують уявлення про певний вид (тип) життєдіяльності людини. Спосіб життя характеризується особливостями повсякденного життя людини, які охоплюють її трудову діяльність, побут, форми використання вільного часу, задоволення матеріальних і духовних потреб, участь у суспільному житті, норми і правила поведінки. Спосіб життя – один із критеріїв суспільного прогресу, це – «обличчя» людини.

Кількість захворювань, пов'язаних із способом життя, як зазначають у своїй роботі О.О. Яременко, О.М. Балакірева, О.В. Вакуленко, зростатиме через те, що мають місце негативні зміни в харчуванні та поведінці людей, а також через зниження фізичної активності.

Поведінкові чинники можуть бути як сприятливими, так і шкідливими для здоров'я, що залежить від вибору способу життя конкретною особою. Поведінка людини важлива для здоров'я, оскільки впливає на нього безпосередньо через спосіб життя або опосередковано - через економічні чи соціоекономічні умови, які, безперечно, є основною детермінантою здоров'я. Щоб вплинути на поведінку людини, необхідні зусилля з боку самої людини, сім'ї та суспільства. Поведінка, або стиль життя, є одним з найважливіших елементів способу життя в цілому, який не

може не впливати на здоров'я окремої особи або на здоров'я тих чи інших соціальних груп населення [9].

Спосіб життя залежить від особливостей характеру конкретної людини, її психіки, стану здоров'я, функціональних можливостей організму. Створюючи свій спосіб життя людина повинна брати за основу позитивний досвід старшого покоління: своїх батьків, родичів, вчителів тощо.

Між способом життя і здоров'ям існує взаємозв'язок, який найбільш повно відображається у понятті «здоровий спосіб життя».

Проаналізувавши сучасну наукову і методичну літературу ми виокремили найбільш повні визначення даного поняття:

здоровий спосіб життя – певне соціальне та історичне уявлення про здоров'я, а також засоби та методи його інтеграції в практичне життя [7];

здоровий спосіб життя – це спосіб життєдіяльності людини, однією з основних цінностей якого є формування, збереження й зміцнення здоров'я; у якому реалізується усвідомлене, активне ставлення до власного здоров'я, уміння акумулювати певні позитивні та нейтралізувати негативні зовнішні чинники, що впливають на здоров'я [2];

здоровий спосіб життя – сформований у людини спосіб організації виробничої, побутової і культурної сторін життєдіяльності, що дозволяє тією чи іншою мірою реалізувати свій творчий потенціал [1];

здоровий спосіб життя – частина загальної культури людини, що характеризується певним рівнем спеціальних знань і мотиваційно-ціннісних орієнтацій, придбаних у результаті виховання, освіти, самовиховання [7].

Крім того, Ю.М. Гавриленко у дисертаційному дослідженні вказує науковців (Л.Даниленко, О.Савченко, Е.Пехота, С.Шмалей, інші) на думку яких, однією з найважливіших передумов і складових формування здорового способу життя є система освіти, що функціонує в суспільстві. Чим вищий освітній і загальнокультурний рівень людини та її соціального середовища, тим кращі показники здоров'я. Адже покращення індивідуального й громадського здоров'я неможливе без знання того, чому і як необхідно це робити. Освіту при цьому слід розглядати комплексно: і як мережу потоків отримання, переробки та передачі інформації, і як школу здорового способу життя, тобто навчання його методам, прийомам та навичкам, і як складний виховний процес, спрямований на визнання пріоритету цінностей індивідуального й громадського здоров'я.

Завдання освіти полягає в тому, щоб допомогти молоді здійснити свідомий вибір суспільних цінностей і сформувати на їх основі стійку, непротирічну індивідуальну систему орієнтацій, здатну забезпечити саморегуляцію й мотивацію поведінки та діяльності [2].

Проблема здорового способу життя охоплює широкий спектр питань та включає такі основні компоненти, що стосуються всіх сфер здоров'я – фізичного, психічного, соціального і духовного, а саме:

*Оптимальна рухова (фізична) активність.* Використання засобів різноманітних систем оздоровлення, систематичне фізичне навантаження, виконання комплексу різноманітних фізичних вправ, які забезпечують функціонування всіх м'язів і суглобів. Чим більша кількість м'язів залучена під час виконання фізичних вправ, тим ефективніший оздоровчий вплив на організм людини. Обсяг фізичних навантажень є одним із найважливіших показників здорового способу життя. Фізичні вправи позитивно впливають на м'язову, серцево-судинну і психічну системи людини – це основний засіб зміцнення здоров'я.

*Раціональний режим дня.* Це доцільно організований розпорядок добової діяльності, який відповідає віковим особливостям та індивідуальним біологічним ритмам [5]. Проблему раціонального режиму дня та його вплив на здоров'я людини досліджувала І.Ш. Туаєва. Автор вважає, що правильно організований режим дня, який виконується систематично, сприяє гармонійному розвитку людини, нормальному функціонуванню і чіткій взаємодії всіх органів і систем організму, захищає нервову систему від перевтоми, підвищує опірність організму до захворювань, забезпечує високу працездатність протягом дня і дозволяє без шкоди для здоров'я виконувати додаткові навантаження.

*Загартування організму та виконання гігієнічних вимог.* Загартування – це система гігієнічних заходів, які сприяють підвищенню опору організму до несприятливих впливів різних метеорологічних факторів (холоду, тепла, сонячної радіації, зниженого атмосферного тиску).

Загартування організму – потужний оздоровчий засіб – важливий і необхідний елемент здорового способу життя людини [6].

*Збалансоване раціональне харчування та контроль за масою тіла.* Раціональне харчування – це система вживання їжі, що містить життєво важливі поживні речовини в оптимальній кількості, що забезпечує нормальний розвиток та життєдіяльність людини відповідно до потреб організму, сприяє поліпшенню її здоров'я і профілактики захворювань.

*Відсутність шкідливих звичок* (вживання алкоголю, наркотиків, тютюну та відмова від азартних ігор).

*Безпечна сексуальна поведінка* (статеве виховання і статева культура).

*Створення доброго психологічного клімату в суспільстві* (психогігієна і психопрофілактика, духовне самовдосконалення).

*Володіння елементарними методиками самоконтролю.* Важливо, щоб під час різноманітної діяльності людина обов'язково навчилася контролювати стан свого здоров'я. Самоконтроль – систематичні самостійні спостереження людини за станом свого здоров'я, фізичного розвитку. Самоконтроль не може замінити лікарського контролю, але він допомагає істотно доповнити відомості, отримані під час лікарського обстеження. Він має виховне значення, привчає свідоміше ставитися до фізичного навантаження, правил особистої гігієни, розумного розпорядку дня, режиму навчання, праці, побуту та відпочинку [5].

У контексті даного питання вагомим є те, що існує значна кількість наукових і методичних праць, у яких сучасні дослідники розглядали проблему здоров'я, де зазначалось, що одним із найважливіших засобів формування здорового способу життя є фізична культура.

У Законі України «Про фізичну культуру і спорт» термін фізична культура вживається у такому значенні – діяльність суб'єктів сфери фізичної культури і спорту, спрямована на забезпечення рухової активності людей з метою їх гармонійного, передусім, фізичного розвитку та ведення здорового способу життя.

Отже, фізичне виховання спрямоване на підтримання та зміцнення здоров'я дітей і молоді та здійснюється з урахуванням стану їх здоров'я, рівня фізичного та психічного розвитку.

Фізична активність як фізіологічний процес притаманна будь-якій живій істоті. Вона може бути низькою, якщо людина свідомо чи вимушено веде малорухливий спосіб життя і, навпаки, високою, наприклад, у спортсмена. Фізична активність включає в себе будь-який вид м'язової діяльності, це може бути ранкова гігієнічна гімнастика, ходьба, біг, загальнорозвиваючі вправи, катання на велосипеді, танці, плавання, спортивні ігри тощо.

У процесі занять фізичною культурою і спортом спостерігається підвищення м'язової працездатності, збільшення життєвої ємкості легенів, регулюється ритм серцевої діяльності, збільшується опірність організму до простудних захворювань, укріплюється м'язовий корсет тощо. Зокрема заняття фізичними вправами викликають позитивні емоції, бадьорість, створюють гарний настрій.

Вагому частину цієї проблеми становить організація рухового режиму студентської молоді, адже малорухливе положення за робочим столом відбивається на функціонуванні багатьох систем організму, особливо серцево-судинній та дихальній. При тривалому сидінні подих стає менш глибоким обмін речовин знижується, відбувається застій крові в нижніх кінцівках, що веде до зниження працездатності всього організму й особливо мозку: знижується увага, послаблюється пам'ять, порушується координація рухів.

Хронічний дефіцит рухової активності у режимі дня студентів стає реальною загрозою їхньому здоров'ю та нормальній фізичній працездатності. Фізична культура в режимі навчальної діяльності студентів, на думку багатьох фахівців, окрім покращення функціонального стану організму, значно підвищує розумову працездатність.

Нами було проведено дослідження для визначення рухової активності студентів II курсу факультету фізичного виховання Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка. З метою виявлення відношення і мотивів студентів до різних форм та видів занять з фізичної культури і спорту, та дотримання норм здорового способу життя було проведено анкетування студентів.

У результаті анкетування студентів було виявлено, що всі респонденти зважаючи на специфіку факультету відвідують фізкультурно-оздоровчі заняття в межах учбового плану. В позанавчальний час 66 % займаються у спортивних секціях та відвідують фізкультурно-оздоровчі заняття, інша частина студентів не займаються фізкультурно-спортивною діяльністю (34 %),

однак 60 % із числа студентів, що не займаються, хотіли б відвідувати які-небудь фізкультурно-спортивні заняття.

Найбільш популярними серед студентів є ігрові види спорту – 37 %, заняття у тренажерній залі – 22 %, легка атлетика – 16 %; плавання – 13 %, танці – 8 %, туризм – 4 %.

Дослідження показало, що на перше місце серед мотивів занять фізичною культурою та спортом студенти поставили зацікавленість процесом занять фізичною культурою, на друге – звичка до систематичних занять, на третє – гармонійний фізичний розвиток, на четверте – зміцнення здоров'я. Серед мотивів занять фізичною культурою та спортом недостатня рухова активність, активний відпочинок займали п'яту позицію, а найменш вагомими внутрішніми мотивами студентів було можливість задовольнити свою потребу в спілкуванні з ровесниками, потреба у красивій поставі й прагнення бути красивим.

При визначенні складових здорового способу життя, які студенти найбільше використовують, (88 %) вказали на виконання гігієнічних вимог, загартування організму (8 %), збалансоване раціональне харчування (10 %), відсутність шкідливих звичок (32 %), оптимальна рухова активність (52%). Раціонального режиму дня не дотримується жоден з опитуваних, хоча вони розуміють, що без цього погіршуватимуться показники здоров'я через порушення сну, психічного стану, що негативно позначиться на їхній життєдіяльності.

**Висновки.** Аналіз науково-методичної літератури дозволив визначити сутність та поняття здорового способу життя, виокремити основні компоненти, що стосуються всіх сфер здоров'я – фізичного, психічного, соціального і духовного, зокрема оптимальна рухова (фізична) активність, раціональний режим дня, загартування організму та виконання гігієнічних вимог, збалансоване раціональне харчування та контроль за масою тіла, відсутність шкідливих звичок, володіння елементарними методиками самоконтролю, створення доброго психологічного клімату в суспільстві, безпечна сексуальна поведінка.

На думку багатьох авторів саме фізична активність є основним чинником у формуванні здорового способу життя особистості.

**Перспективи подальших досліджень** варто спрямувати на пошук раціональної системи фізкультурно-спортивної діяльності студентів, що може бути основою для збереження та зміцнення здоров'я.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Акилов М.В. Индивидуальный стиль здорового образа жизни – цель обучения в системе физического образования / М.В. Акилов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2000. – №2. – С. 10-11.
2. Гавриленко Ю.М. Виховання здорового способу життя старшокласників у процесі навчально-виховної діяльності загальноосвітніх шкіл Автономної Республіки Крим / Ю.М. Гавриленко. – 13.00.07 – теорія та методика виховання. – Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. – Херсон, 2006. – 29 с.
3. Рихтер О. В. Формирование культуры здорового образа жизни воспитанников учреждений дополнительного образования в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / О.В. Рихтер. – Ставрополь, 2003. – 221с.
4. Свириденко О.О. Алгоритм збереження здоров'я: методичні поради та рекомендації : навчально-методичний посібник / О.О. Свириденко. – Полтава, 2013. – 114 с.
5. Свириденко О.О. Засоби ведення здорового способу життя : навчально-методичний посібник / О.О. Свириденко. – Полтава, 2008.
6. Семенов В.П. Загартування в фізкультурно-оздоровчій роботі з молодшими школярами : дис. канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 / В.П. Семенов. – К., 2005.
7. Соловьев Г.М. Здоровый образ жизни: научно-теоретические и методические основы: Учебное пособие / Г.М. Соловьев. – Часть 1. – Ставрополь: Изд-во СГУ. – 2001. – 180 с.
8. Туаева И. Ш. Гигиеническая оценка режима дня и его влияние на здоровье школьников старших классов в современных условиях : дис. канд. мед. наук : 14.00.07 / И.Ш. Туаева. – Санкт-Петербург, 2005. – 167 с.
9. Яременко О.О. Формування здорового способу життя молоді: проблеми і перспективи / О.О. Яременко, О. М. Балакірева, О.В. Вакулєнко та ін. – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2000.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Зайцева Юлія Вікторівна** – старший викладач кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін, аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Ірина ШЕПЕНЮК (Чернівці, Україна)

## ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*У статті розглядається компетентнісно орієнтований підхід до розвитку здоров'язберігаючої компетентності педагогів. Здоров'язберігаюча компетентність педагога належить до його професійної компетентності і враховує різні аспекти діяльності - інтелектуальний(когнітивний), професійний і особистий(суб'єктивний).*

*Ключові слова: компетентність, ключові компетентності, професійна компетентність, післядипломна педагогічна освіта, професійна освіта, здоров'язберігаюча компетентність, здоров'язберігаючий простір.*

*The paper shows the competence oriented approach to the development of teachers' health saving competence. The teacher's health saving competence belongs to his/her professional competence and includes various activity aspects – intellectual (cognitive), professional (qualified) and personal (subjective).*

*Keywords: competence, key competences, professional competence, postgraduate pedagogical education, professional development, health saving competence, health saving space.*

**Постановка проблеми.** Головне завдання системи післядипломної педагогічної освіти, яка є складовою системи освіти, – підтримка розвитку професійної компетентності педагогів на рівні сучасних вимог як важливої ознаки сьогодення. **Професійна компетентність педагогічного працівника** – це його готовність якісно здійснювати свої посадові обов'язки (коло повноважень, компетенції), що забезпечуються сукупністю відповідних професійних знань, умінь і досвіду, здобутих під час навчання і практичної діяльності, мотивації й особистісних якостей [5: 7–10].

У зв'язку з переходом на компетентнісний підхід у системі післядипломної педагогічної освіти, у тому числі в системі підвищення кваліфікації, колишня установка на підготовку педагога в системі усталеного знання поступово відходить у минуле і формула «освіта на все життя» замінюється новою – «освіта через усе життя» [6: 21–30].

У вітчизняній науковій школі, досліджуючи структуру професійної компетентності, виділяють такі **види педагогічної компетентності**: спеціальна (у галузі дисципліни, що викладається); методична (у галузі засобів формування знань, умінь і навичок, розвитку особистості); психолого-педагогічна (у сфері навчання та виховання); диференційовано-психологічна (у галузі мотивів, здібностей, спрямованості тих, кого навчають); аутопсихологічна (рефлексія педагогічної діяльності); загальнокультурна; валеологічна (здоров'язберігаюча); комунікативна; діагностична; соціальна; особистісна; компетентність у сфері інформаційних технологій [3: 12–20].

Зупинимось детальніше на проблемі формування здоров'язберігаючої компетентності, оскільки це поняття наразі активно впроваджується у педагогічну практику всіх навчальних закладів. Не є виключенням і заклади післядипломної педагогічної освіти.

Останнім часом обґрунтоване занепокоєння викликає стан здоров'я дітей дошкільного віку та школярів. Згідно із статистичними даними понад 35% дошкільнят, 60% школярів мають хронічні захворювання і потребують стаціонарного лікування. Близько 25 – 30% дітей, що приходять до 1-го класу, мають певні відхилення в стані здоров'я. За період навчання в школі кількість здорових дітей зменшується вчетверо. У багатьох школярів простежується дисгармонійний розвиток, що створює проблеми в загальній працездатності молодого покоління. А сучасні хворі діти – це хворе майбутнє покоління [2]. Саме тому соціально-оздоровча функція освіти актуалізує проблему формування здоров'язберігаючої компетентності педагогічних працівників.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретико-методологічні засади та психолого-педагогічні аспекти питань здоров'я і здорового способу життя учнівської молоді та умови їх оптимізації сформульовані в працях О. Балакіревої, Л. Ващенко, О.Сакович, Т. Андреевої, О. Артох, П. Дупленко, Г. Ковганич, Н. Погорілої, С. Свириденко, Т. Бойченко, В. Оржеховської, О. Єжової та інших. Проблема формування валеологічної компетентності в учнівської молоді знайшла своє відображення у працях В. Азаренко, В. Бобрицької, В. Нестеренко, В. Сидоренко. Зазначені вище науковці також розглядають теоретичні основи здоров'язберігаючої компетентності вчителя.

Розглядаючи зміст здоров'язберігаючої компетентності серед багатьох робіт, на наш погляд, варто виділити підхід О. Дзятковської [1], яка вважає що зазначена компетентність включає в себе здатність:

- *формувати* у педагогів мотивацію здорового способу життя і цінності здоров'я, довголіття, творчої самореалізації у трудовій діяльності, сімейному житті й соціальної активності;
- *регулювати* функціональний стан (способами, що не школять здоров'ю) з метою підтримки оптимальної працездатності;
- *визначати та застосовувати* індивідуально раціональні для людини прийоми навчальної (професійної) діяльності;
- *будувати* індивідуальну здоров'язберігаючу траєкторію освіти (професійної діяльності);
- *забезпечувати* еколого-психологічну безпеку педагогічного середовища, включаючи регуляцію міжособистісних стосунків, дотримання санітарно-гігієнічних вимог тощо.

Педагог, який працює на засадах педагогіки здорового способу життя (за В.М. Оржеховською) вирізняється індивідуальними здібностями та якостями, які визначають його можливості та вміння самостійно шукати, збирати, аналізувати, представляти, передавати інформацію про здоров'я, здоровий спосіб життя; моделювати та проектувати об'єкти та процеси, в тому числі – власну індивідуальну діяльність; здійснювати превентивну роботу; приймати правильні рішення, творчо та ефективно розв'язувати завдання, які виникають перед ним у процесі діяльності; запроваджувати у своїй повсякденній і професійній діяльності сучасні здоров'язбережувальні технології [4].

**Здоров'язберігаючу компетентність педагога**, на наш погляд, потрібно розглядати як інтегральну якість особи, що проявляється в загальній здатності і готовності до здоров'язберігаючої діяльності в освітньому середовищі, засновану на інтеграції знань, умінь і досвіду

Для побудови теоретичної моделі формування здоров'язберігаючої компетентності педагогічних працівників необхідно виявити її структурні компоненти. На підставі аналізу компонентів структур компетентності, представлених в науковій літературі, нами визначена **структура здоров'язберігаючої компетентності педагога**, що включає наступні компоненти (рис. 1):

- *ціннісно-мотиваційний* – система цінностей особистості педагога (провідна цінність – здоров'я), що мотивують його на здоров'язберігаючу діяльність, виявляється в інтересі і потребах педагога до формування здоров'язберігаючої компетентності;
- *когнітивний* – спрямований на формування системи знань про закономірності збереження і розвитку здоров'я та прагнення до самоосвіти в питаннях збереження здоров'я;
- *операційно-технологічний* – орієнтований на опанування педагогами методик здоров'язберігаючої діяльності, який проявляється в готовності реалізації поведінкових моделей здорового способу життя і здоров'язберігаючих технологій та здатності до вдосконалення власного здоров'я;
- *компонент особистих і професійних якостей педагога*, який включає особисті (організованість, відповідальність за власне здоров'я, доброзичливість, вимогливість до себе, працьовитість, працездатність, ініціативність, енергійність, наполегливість, рішучість та ін.) та професійно-значимі якості (інтерес до людей, любов до дітей, тактовність, емпатія, толерантність, рефлексія та ін.) [7].

На сучасному етапі розвитку системи післядипломної педагогічної освіти постає питання оновлення підходів до організації дієвої системи підвищення компетентностей педагогічних працівників, модернізації вже наявної системи, створення умов для самореалізації, самоосвіти, самовдосконалення, самовираження педагога.

Модернізація навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації сприяє переходу від традиційної моделі навчання до інноваційної, в основу якої покладено не систему знань, умінь і навичок (ЗУН) фахівців, а компетентність як багатогранну якість особистості.

Аналіз теорії та практики показує, що формування здоров'язберігаючої компетентності в процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти пов'язаний з необхідністю подолання низки існуючих протиріч, а саме: між актуальністю формування здоров'язберігаючої компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів і недостатньою розробленістю цієї проблеми в педагогічній теорії і практиці; між необхідністю

формування здоров'язберігаючої компетентності як значущої якості педагога та рівнем організації навчально-виховного процесу сучасних навчальних закладів.



Рис.1 Структура здоров'язберігаючої компетентності педагога

**Формулювання мети та завдань статті.** Метою статті є визначення методів та форм роботи, які сприяють успішному формуванню та розвитку здоров'язберігаючої компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти. *Завдання статті* полягає у визначенні і аналізі сучасних підходів до формування здоров'язберігаючої компетентності педагогічних працівників.

**Виклад основного матеріалу.** Формування здоров'язберігаючої компетентності педагогічних працівників – складний і багатогранний процес, який передбачає реалізацію комплексу заходів, серед яких самоосвітня діяльність, навчання на курсах підвищення кваліфікації, участь у дослідно-експериментальній та інноваційній діяльності тощо.

Слід зауважити, що існує низка концептуальних засад формування здоров'язберігаючої компетентності в системі післядипломної педагогічної освіти (рис. 2), які неодмінно слід враховувати, працюючи в зазначеному напрямку.



Рис. 2 Концептуальні засади формування створення здоров'язберігаючої компетентності в системі післядипломної педагогічної освіти

На курсах підвищення кваліфікації поступово змінюються форми навчального спілкування під час занять – усе більше використовуються різноманітні форми колективної діяльності (робота в парах, групах тощо). Це дає змогу закріпити знання, зробити їх особистісно цінним надбанням, орієнтованим на практичні потреби діяльності слухачів курсів.



На нашу думку, ефективними формами викладання, які сприяють розвитку здоров'язберігаючої компетентності є: лекції з елементами проблемного викладу, ділові ігри, заняття-дослідження, тренінгові заняття, пошукова самостійна робота (індивідуальні творчі проекти, творчі завдання), навчальна конференція, педагогічна практика.

Технологічний апарат педагогічних працівників поповнюється такими формами і методами навчання, як інтерактивні й імітаційні ігри, тренінги з розвитку здоров'язберігаючої компетентності, семінари-дискусії, проблемні та тематичні зустрічі, практичні заняття, заняття з розроблення педагогічних проектів тощо.

Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області надано координуючу роль у забезпеченні науково-методичного супроводу діяльності навчальних закладів з питань формування основ здорового способу життя, створення сучасних моделей навчальних закладів – Шкіл сприяння здоров'ю в регіоні.

В області розпочато дослідно-експериментальну роботу на тему: «Формування здоров'язбережувальної компетентності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку», головною ідеєю якої є виховання морально, фізично, психічно і духовно здорової особистості, здатної до самовизначення у суспільстві та впевненої у особистій відповідальності за стан власного здоров'я. в рамках якого будуть визначені організаційно-педагогічні умови забезпечення ефективної післядипломної освіти педагогів, спрямованої на підвищення їх здоров'язберігаючої компетентності

Освітнянський процес настільки змінний і динамічний, що не можна раз і назавжди засвоїти усі секрети педагогічної майстерності. Те, що добре діє сьогодні, завтра вже недостатнє або навіть непотрібне. Тому професія вчителя є творчою діяльністю, а педагог – рефлексуючим професіоналом, що безперервно аналізує свою працю.

**Висновки.** Вирішення першочергових завдань сучасної освіти з питань формування здорового способу життя у дітей та учнів, створення здоров'язбережувального освітнього середовища вимагає вдосконалення системи післядипломної освіти щодо підвищення професійної компетентності педагогічних працівників за даним напрямом.

Поєднання педагогічного (для передачі мінімального, але необхідного обсягу принципово нових знань і практичних навичок) і андрагогічного (для забезпечення вдосконалення компетентності) підходів щодо професійного зростання педагогів є запорукою ефективного здоров'язберігаючого навчання і виховання школярів та створення створення здоров'язбережувального освітнього простору.

**Перспективи подальших досліджень.** Перспективним напрямом продовження дослідження є розробка та апробація моделі управлінсько-методичної мережної взаємодії Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області – районний (міський) методичний кабінет – районні (міські) методичні об'єднання вчителів та педагогів-тренерів – навчальні заклади області за напрямом «Формування здоров'язберігаючої компетентності особистості в навчально-виховному процесі».

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Дзятковская Е. Н. Здоровьесберегающие образовательные технологии : новые акценты [Электронный ресурс] // Психология здоровья и личностного роста. – 2010. – №1. – Режим доступу до журн.: [http://www.healthmusicpsy.ru/index.php?page=psychologiya\\_zdorovya&issue](http://www.healthmusicpsy.ru/index.php?page=psychologiya_zdorovya&issue) (29.09.11). – Назва з екрану.
2. Здоров'язбережні технології. Здоров'язбережна організація навчального процесу. // Завуч. – 2012. – №9. – С. 27 – 30
3. 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.
4. Оржеховська В. М. Превентивна педагогіка : навчальний посібник / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко. – Черкаси : Вид. Чабаненко Ю., 2007. – 284 с.
5. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
6. Підготовка керівника загальноосвітнього навчального закладу : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2005. – 272 с.
7. Шатрова Е. А. Теоретическая модель формирования здоровьесберегающей компетентности педагога / Вестник ТГПУ. – 2012. – №2. – С. 111 – 116

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Шепенок Ірина Миколаївна** – викладач кафедри педагогіки, психології та теорії управління освітою Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області.

Анжеліка ТЕРТИЛОВА (Кировоград, Україна)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕЧЕБНОГО МАССАЖА КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ФАКТОРА В ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*В данной работе рассмотрены причины и проявления профессиональной деформации педагогов – синдрома хронической усталости и «профессионального выгорания педагогов» с точки зрения биоэнергетики. Проанализировано воздействие на организм человека такого метода физической реабилитации, как классический лечебный массаж. Обосновано применение классического лечебного массажа в высших учебных заведениях, как метода, служащего профилактикой синдромов хронической усталости и «эмоционального выгорания педагогов».*

*Ключевые слова: Синдром хронической усталости, синдром «профессионального (эмоционального) выгорания», профессиональная деятельность педагога, массаж, эндорфины, энергетика человека.*

*In this work the reasons and manifestations of professional deformation of teachers - a syndrome of chronic fatigue and "professional burning out of teachers" from the point of view of bio-energetic are considered. Impact on a human body of such method of physical rehabilitation, as classical massage is analysed. Application of medical massage in higher educational institutions, as the method serving as prevention of syndromes of chronic fatigue and "emotional burning out of teachers" is proved.*

*Key words: Syndrome of chronic fatigue, syndrome of "professional (emotional) burning out", professional activity of the teacher, massage, endorphins, power of the person.*

**Постановка проблемы.** Роль профессии учителя, преподавателя в современном мире приобретает всё большее значение. Именно благодаря существованию этой профессии в обществе происходит передача духовных ценностей и совершенствуются профессиональные навыки молодого поколения. Общество не могло бы существовать и развиваться, если бы молодое поколение не могло использовать опыт, накапливать и передавать который призваны учителя. Об эмоциональном наполнении данной профессии говорят в своих трудах многие известные ученые, такие как известный педагог-гуманист В.А.Сухомлинский, великий врач древности Авиценна и многие другие, называя ее «работой сердца и нервов», «жертвенной профессией»[7:10]. Общество во все времена возлагает на педагогов огромную ответственность. Но, как показывают последние исследования ученых, педагоги, как представители наиболее стрессовых профессий типа «человек-человек», подвержены огромному количеству заболеваний, связанных со спецификой их работы. Именно она опережает все остальные (юрист, врач, менеджер), в списке профессий, подверженных «профессиональному выгоранию». Если привести факты, то более 80% учителей находятся в зоне высокого медико-социального риска[2]. Это неизбежно вызывает отклонения в функциональном состоянии организма и хронические заболевания. По мнению большинства авторов, условия работы этих специалистов далеко не комфортные. Здесь имеются в виду не только физиологические факторы, связанные с условиями труда: гиподинамия, повышенная нагрузка на зрительный, слуховой и голосовой аппараты и т.д. Эмоциогенность заложена в самой природе учительского труда, как о нем пишет Водопьянова Н.Е.[2].

Особая ответственность и связанное с ней высокое нервно-эмоциональное напряжение, необходимость принимать оперативные решения, высокая плотность межличностных контактов, преобладание авторитарного стиля работы учителя, возможность конфликтов – все это отрицательно сказывается на физическом, психическом и социальном здоровье учителя, становится причиной возникновения профессиональных заболеваний. Возможными проявлениями напряженности являются: возбуждение, повышенная раздражительность, беспокойство, мышечное напряжение, зажимы в различных частях тела, учащение дыхания, сердцебиения, повышенная утомляемость. Хотя могут быть и другие индивидуальные ее проявления. При достижении определенного уровня напряженности организм начинает пытаться защитить себя. Это проявляется в неосознаваемом или осознаваемом желании как бы уменьшить или формализовать время взаимодействия с учащимися, клиентами. В последние годы повышается внимание общества к проблемам здоровья, проводится целый ряд мероприятий, нацеленных на его укрепление. При этом традиционно основное внимание уделяется вопросам сохранения физического здоровья: закаливанию, физической активности, рациональному питанию, режиму и т.п. Так, всё более широкое признание получают взгляды на здоровье как на источник повседневной жизни, заключающий в себе как социальные и личные ресурсы, так и

физические возможности. Здоровье рассматривается как структурный компонент духовной сферы человека и главным условием его творчества. Большинство педагогов на личном опыте знают, что им просто необходимо быть здоровыми, так как хорошее здоровье – это условие производительной работы.

Особо хочется сказать об особенностях работы преподавателя высшей школы, чей вклад в науку и просветительство неоспорим. Перед преподавателями современных вузов ставятся разнообразные задачи, связанные с передачей знаний и формированием профессиональной компетенции студента, внедрением научно-методических результатов в процесс обучения, применением инновационных технологий в учебный процесс и многое другое. Одним из основных условий преподавания в вузе является научная работа, которая включает в себя защиту кандидатских, докторских диссертаций, ведение научной работы среди студентов, написание научных публикаций на протяжении всего периода работы в высшей школе. Это приводит, в свою очередь, к необходимости дополнительной нагрузки, а поскольку рабочий день педагога и так загружен помимо самого преподавания ещё и такими неотделимыми обязанностями, как кураторство, оформление документации, участие в семинарах и конференциях, ведение студенческих кружков, организация и подготовка студенческих олимпиад, то понятно, под каким прессингом пребывает преподаватель современного вуза. Соответственно поэтому так велик процент педагогов высшей школы, в той или иной степени испытывающих проявления из разряда профессиональной деформации.

**Анализ исследований и последних публикаций.** Проблемам хронической усталости посвящены исследования не только отечественных, но и зарубежных учёных. Теоретические исследования СХУ изучали такие всемирно известные учёные, как Э.Фромм, А.Адлер, В.Райх, А.Маслоу, З.Фрейд [2;5]. Понятие профессионального выгорания было введено в обиход в 1970-х годах американским психологом Кристиной Маслач, которая определяла его как истощение душевных сил вследствие чрезмерной отдачи тому или иному делу или «платой за сочувствие»[9:11]. В странах Запада листок нетрудоспособности по данной патологии у врачей занимают 4 место среди других нозологий. Швейцария за последние 6 лет выделила 6 млрд. франков на борьбу с этим заболеванием.

В отечественной литературе понятие «профессиональное выгорание» появилось сравнительно недавно, хотя за рубежом данный феномен выявлен и активно исследуется уже четверть века такими известными учеными как К. Маслач, Г. Фрайденбергером [9;10].

Впервые как отдельный диагноз название СХУ было предложено в 1988г. и к 1990г. в США было зарегистрировано более 100 тыс. случаев этого заболевания (около 80% пациентов – женщины) и создан «Национальный центр хронической усталости». К большому симптомокомплексу относят длительную усталость по неизвестной причине, не проходящую после отдыха и снижение более чем на 50% двигательного режима. При *синдроме хронической усталости* (СХУ) от перенапряжения (умственного и физического) страдает центральная нервная система, головной мозг, эндокринная и иммунная системы организма. В настоящее же время и зарубежные, и отечественные учёные разработали модели изучения психического «выгорания», но всё равно авторы пока не пришли к единой трактовке данного недуга. Профилактикой и лечением СХУ, а также родственному ей «синдрому выгорания» занимается много современных авторов. Так, например, правительство США финансирует исследования синдрома хронической усталости, которые проводят ученые Института нейроиммунных заболеваний. Несмотря на немалое количество исследований современных отечественных учёных (В.И. Медведев, Б.Д. Новиков, В.В. Лебедев), их по этому вопросу явно недостаточно, следствием чего является дефицит научного знания о методах профилактики и коррекции данного недуга. Авторы исследования подчёркивают коварство данных синдромов, так как человек, подверженный выгоранию, редко осознаёт свой недуг и не в состоянии объективно оценить возникшие у него симптомы и, соответственно, самостоятельно их преодолеть. Отсюда следует указать на необходимость дальнейшего исследования этого феномена для разработки методов профилактики и лечения данного недуга.

Медицинский аспект решения данной проблемы пока ещё, как и методы диагностики подобных недугов, находятся в состоянии разработки. Согласно всем исследованиям, один из факторов риска для возникновения СХУ и синдрома выгорания – это ослабленное здоровье. В соответствии с этим, медики предлагают методы медицинской профилактики, которые, в первую очередь, укрепляют работу иммунной и нервной систем. Вопросами профилактики занимались

многие отечественные учёные Водопьянова Н.Е., Габдреев Р.В., Митина Л.М.[2;4]. Но критериями правильности их рекомендаций может быть только один результат – физическое и профессиональное творческое долголетие.

Наряду с такими общими рекомендациями, традиционными при многих заболеваниях, как соблюдение охранительного режима, диеты, рекомендуются физпроцедуры, иглорефлексотерапия, электро- и грязелечение, лечебная физкультура, массаж, мануальная и ароматерапия, гомеопатия наравне с методиками, нормализующими психоэмоциональный фон. Иными словами, при лечении СХУ главной целью предполагается запуск и активация собственных ресурсов организма [4]. Именно такими свойствами обладает такой вид реабилитации, как массаж. Массаж, как пассивное средство профилактики и лечения данных недугов, рекомендован большим количеством современных авторов. Это, например, такие практикующие врачи, как Лактионов И.В. из Минска; врачи-психотерапевты из клиники неврозов и пограничных состояний Челябинской областной клинической психоневрологической больницы № 1 Мороз И.Н. и Подколзин А.А., кандидат психологических наук, практикующий психолог из Ярославля Филина С.И., Порфирьева С.И., ст. преподаватель кабинета психолого-педагогической коррекции и реабилитации ГОУ «Чувашский республиканский институт образования», практикующий психолог из Йошкар-Олы Сушенцова Л.В. и др.

Интересен опыт китайских врачей, которые на протяжении сотен лет синдром хронической усталости успешно лечат с помощью точечного массажа, находя на теле человека такие точки, воздействие на которые снимает внутреннее напряжение и позволяет жить в гармонии с самим собой и природой[8]. У нас же массаж, как метода профилактики СХУ и «профессионального выгорания» в учебных заведениях для преподавателей, пока до конца не изучен и не находит практического применения.

**Цель написания статьи** – обосновать применение такого метода реабилитации как массаж для профилактики профессиональной деформации педагогов – симптомов хронической усталости и профессионального выгорания в высших учебных заведениях.

**Изложение основного материала.** По данным ВОЗ здоровье современного человека и его составные факторы можно представить таким образом: Здоровье 100% = 10% медицина + 20% наследственность + 20% окружающая среда + 50% образ жизни. Как видно, самый ощутимый фактор здоровья – это образ жизни. Соответственно, наши предложения касаются внесения изменений в образ жизни педагога. И мы рассматриваем массаж как средство, способное минимизировать влияние вредных факторов, свойственных профессии педагога высшей школы. Ввести классический лечебный массаж, как метод реабилитации, в рабочий график педагогов, это значит, на тонком энергетическом уровне начать восстанавливать деформацию энергетики человека, не дожидаясь наступления стадии «истощения», и, как следствие, непоправимого вреда здоровью.

Массаж (франц. *massage*) – метод лечения и профилактики, представляющий собой совокупность приемов дозированного механического воздействия на различные участки тела человека, производимого руками массажиста или специальными аппаратами. Русским аналогом французского слова может быть «растирание» или «разминание». В современном мире есть два основных направления массажа: восточный (энергетический) и западный (анатомический). Важен тот факт, что массаж наши предки-славяне применяли не только для лечения, но и для профилактики заболеваний. То есть, как здоровьесберегающий фактор, массаж применялся ещё более пяти тысяч лет назад. Древние славяне, бывшие, как свидетельствует история, крепким и здоровым народом, жившим в условиях сурового климата, применяли массаж и баню в целях закаливания организма и профилактики всевозможных заболеваний. Того же мнения придерживаются и специалисты с Востока, где массаж в обязательном порядке получают здоровые люди, чтобы сохранить своё здоровье. Массаж и самомассаж с древних времен составлял часть врачебного искусства. Во времена Гиппократов массаж использовался с гигиенической и лечебной целями (при заболеваниях суставов и вывихах). Массаж (или апотерапия) в Древней Греции, как правило, проводился в банях в сочетании с телесными упражнениями активного или пассивного характера, натиранием маслами и мазями. Римляне ввели массаж в систему военного и физического воспитания. X—XI вв. отмечены расцветом арабской медицины. И поныне известные ее представители Абу-Бакр, Абу Ибн-Сина (Авиценна) разработали новые методы лечения и предупреждения различных заболеваний. У древних славян и народов Севера применялись закаливающие процедуры и массаж в виде сечений, растираний венником, активных движений. Эта форма массажа, которая у древних славян называлась

хвоощением, описана в летописях Нестора [9]. До XIX в. массаж не был научно обоснован. И только в XIX в. в Европе и со второй его половины в России появились первые клинические и экспериментальные работы по массажу. Отцом современного массажа можно назвать И. В. Заблудовского (1851—1906), который на протяжении 25 лет он создал более 100 работ, посвященных методике массажа [9]. В настоящее время массаж в обязательном порядке изучается медиками и специалистами по реабилитологии.

В наше время массаж в обязательном порядке изучается медиками и специалистами по реабилитации [1]. И всё же, мы считаем, что в современном обществе мало внимания уделяется профилактике заболеваний и физкультуре вообще, а такому мощному методу реабилитации, как массаж – в частности. Массаж – именно тот метод, который поможет не допустить или справиться с уже возникшей болезнью, так как именно массаж улучшает функционирование иммунной системы и оказывает целебное физиологическое воздействие на организм, а также является естественным методом, способным снизить воздействие стрессов. Даже при кратковременном массаже (в течение 3-5 минут) лучше происходит восстановление функции утомленных мышц, чем во время отдыха в течение 20-30 минут [1]. Изменяя силу, характер, продолжительность массажа, можно снижать или повышать нервную возбудимость, усиливать и оживлять утраченные рефлексы, улучшать трофику тканей, а также деятельность внутренних органов [1]. Это сложный физиологический процесс, ведущую роль в котором играет центральная нервная система. В механизме действия массажа на организм принято выделять три фактора: нервный, гуморальный и механический. Все они достаточно широко описаны в литературе. В настоящее время существует огромное количество техник массажей, как традиционных, так и нетрадиционных. В зависимости от того, с какой целью применяется массаж и как осуществляется воздействие на поверхность тела, различают гигиенический, лечебный, спортивный, сегментарно-рефлекторный, косметический, аппаратный массаж и, наконец, самомассаж. Наиболее изучен и чаще всего назначается врачами классический лечебный массаж, имеющий свои показания и противопоказания.

Но не все факторы воздействия массажа доказаны и исследованы до конца. Ещё одно воздействие массажа на организм человека – увеличение количества эндорфинов, так называемых «гормонов счастья». Если эндорфинов в организме достаточно, человек в состоянии переносить самые «жестокие» стрессы. Чрезвычайно важно и то, что эндорфины оказывают мощное антистрессовое воздействие. Положительные переживания, массаж, приятные поглаживания, лёгкая вибрация поднимают уровень эндорфинов в крови.

Таким образом, применение массажа в качестве профилактики заболеваний, возникающих вследствие профессиональной деятельности человека, не есть чем-то новым, а, скорее, забытым старым. Применение лечебного классического массажа для преподавателей высшего учебного заведения на протяжении учебного года курсами, с предварительным осмотром врача, реально оправданно и научно обоснованно. Что касается материальной стороны вопроса, то обустройство массажного кабинета в ВНЗ и введение в штат 2-4 массажистов, работающих по сменам, не требует огромных финансовых вложений, а польза от этого для здоровья педагогов будет неоспоримая.

В результате «сгорания» человек теряет психическую энергию, у него развиваются психосоматическая усталость (изнурение), эмоциональное истощение («исчерпывание ресурсов»), появляются немотивированное беспокойство, тревога, раздражительность, возникают вегетативные расстройства, снижается самооценка, утрачивается осознание смысла собственной профессиональной деятельности. Здесь на первый план выходит необходимость энергетической «зарядки», гармонизации и равномерного распределения энергии внутри тела человека. Массаж, это, прежде всего, воздействие прикосновением, способное восстановить здоровье человека на тонком энергетическом уровне. Существует метод целительного прикосновения, разработанный в Денвере (Колорадо) в 1980г. медсестрой Джанет Ментген. Эта терапия не поддается объяснению в рамках традиционной науки, но популярность этих методик растет, демонстрируя позитивные результаты выздоровления пациентов. На Западе широкую известность получили телесно-ориентированные практики, которые «способны через практику работы с телом не только оздоровить его, но и решить многие психологические проблемы» [6]. Основателем телесно-ориентированной терапии и первооткрывателем в этой области по праву считается австрийский психоаналитик и ученик Фрейда Вильгельм Райх. Психологические проблемы по Вильгельму Райху – это следствие застоя в организме биологической энергии. Подобный застой

приводит к напряжению соответствующих энергетических блоков на мышцах, что и формирует, так называемый «мускульный панцирь», который возникает и формируется у человека на протяжении детства, юности и взрослости [5].

Хотя биоэнергию пока не удалось измерить инструментами традиционной науки, она является основой многих древних медицинских систем, включая традиционную китайскую медицину, многовековую индийскую аюрведу. Целью лечебного прикосновения является изменение энергетического поля, которое, как полагают, окружает тело. Так, один из разновидностей массажа – шиатсу, получивший своё название от «ши» (пальцы), «ацу» (надавливание), отличается повышенным вниманием к энергобалансу в меридианах[8], которые, как считают Селиванов В.С. и Ханников А.А., отражают физиологические и психические функции в теории восточной медицины. Используя современные измерительные приборы, даже удалось замерять силу тока в меридианах и точках для доказательства научной обоснованности их существования. В Китае на протяжении сотен лет синдром хронической усталости успешно лечат с помощью точечного массажа, находя на теле человека такие точки, воздействие на которые снимает внутреннее напряжение и позволяет жить в гармонии с самим собой и природой. Восточные системы массажа в первую очередь призваны восстановить нарушенную энергетику человека[8]. Это тибетский массаж, который считается уникальной оздоровительной системой, предназначенной для восстановления тонких энергий человека, традиционный тайский йога-массаж, тибетский массаж ног, цигун-массаж и др. Современное учение об энергоинформационных системах или космоэнергетика, современная новая дисциплина человеческого знания не имеет аналогов и не может быть объяснена с помощью обычной логики, хотя может быть апробирована экспериментально. Единственное объяснение может быть найдено только при помощи полевых энергоинформационных взаимодействий.

**Выводы.** Таким образом, мы пришли к выводу о необходимости применения здоровьесберегающих технологий в профилактике профессиональной деформации личности педагога. Общеизвестно, что только здоровый физически и морально педагог способен на должном профессиональном уровне выполнять свою работу.

Приведенные в статье доводы заставляют задуматься о комплексе мероприятий по восстановлению физического, психического и энергетического потенциала педагога высшей школы. Можно сделать вывод, что массаж, как метод физической реабилитации, может быть рекомендован для применения среди педагогов высшей школы. В настоящее время массаж, несмотря на необходимость более широкого его использования как средства, способного предотвратить или снизить факторы риска в работе педагога, тем не менее, используется явно недостаточно.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белая Н.А. Руководство по лечебному массажу/ Н.А. Белая.–М.: Медицина, 2003. – 326с.
2. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова Н.Е. – СПб.: Питер, 2008. – 336с.
3. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. / Деркач А.А. – Воронеж, 2004. – 182с.
4. Клебанова В.А. Синдром хронической усталости (обзор) / В.А. Клебанова // Гигиена и санитария. – 1995. – №1. – С.144-148.
5. Райх В. Анализ характера. / Вильгельм Райх. – М., – 2000. – 326с.
6. Сергеева Л.С. Телесно-ориентированная психотерапия. [Хрестоматия] / Сергеева Л.С. – СПб, 2000. – 288с.
7. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. / Сухомлинский В.А.– М.: Педагогика, 1983. – 318 с.
8. Ханников А.А. Восточный массаж/ Ханников А.А. – Минск: Современная школа, 2006. – 65с.
9. Штеренгерц Е.А, Белая Н.Я. Массаж для взрослых и детей/ Е.А. Штеренгерц, Н.Я .Белая.– Киев, "Здоровье", 1992.–384с.
10. Maslach C. Burnout. The cost of caring./ С. Maslach.–New Jersey, 1982.–328р.
11. Freudenberger H.J. Staff burn-out / H.J. Freudenberger // Journal of Social Issues. - 1974. - V.30. - P. 159-165.
12. <http://www.massage.ru>

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

**Тертилова Анжеліка Борисівна** – лаборант кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

*Наталія ОЛЕКСІЄНКО (Кіровоград, Україна)*

## ЕТАПИ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРАХ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ).

*На основі аналізу наукових досліджень з проблеми періодизації розвитку організації оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків, автором визначені етапи розвитку освітньо-виховної роботи в дитячих оздоровчих таборах, починаючи з першої половини ХХ століття до сьогодення.*

*Ключові слова: етапи розвитку, освітньо-виховна робота, оздоровлення та відпочинок дітей, дитячі оздоровчі табори.*

*The article reveals the stages of educational work development in children's health camp starting from the first half of the XX century till nowadays. The stages based on the analysis of scientific researches of periodization in organizing the improvement of the children's and teenagers' recreation have been worked out by the author.*

*Key words: stages of development, educational work, children's health camp, improvement of half end recreation.*

**Постановка проблеми.** Однією з головних проблем діяльності дитячих оздоровчих таборів на сучасному етапі є модернізація змісту організації освітньо-виховної роботи з дітьми в канікулярний період шляхом переосмислення традиційних підходів до освіти і виховання. В цих умовах важливого значення набуває усвідомлення історичного досвіду організації освітньо-виховної роботи дитячих оздоровчих таборів в різні періоди їх функціонування за допомогою визначення етапів розвитку освітньо-виховної роботи на основі характерних для кожного етапу особливостей організації оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема періодизації організації дитячого оздоровлення та відпочинку розглядалась в роботах В.Белова, В.Торшина, І. Фрішман, А.Волохова, М.Наказного. Проте, історичні етапи становлення та розвитку діяльності дитячих оздоровчих таборів дослідники визначають на основі загальних характеристик організації оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків, приділяючи недостатньо уваги розвитку освітньо-виховної роботи з дітьми в канікулярний час.

**Мета написання статті** – визначити етапи розвитку освітньо-виховної роботи з дітьми в умовах функціонування дитячих оздоровчих таборів в період з другої половини ХХ до початку ХХІ століття.

**Виклад основного матеріалу.** Періодизація процесу становлення та розвитку діяльності дитячих оздоровчих таборів розглядалась дослідниками відповідно до змін у нормативно-правовій базі організації оздоровлення та відпочинку, суспільно-політичних та соціально-економічних трансформацій у нашій країні, підходів у педагогічному керуванні та характері взаємодії між учасниками педагогічного процесу тощо. Аналіз наукових досліджень щодо періодизації дитячого оздоровлення та відпочинку показав, що існують різні підходи до визначення етапів становлення та розвитку діяльності дитячих оздоровчих таборів, їх хронологічних меж та назв.

Так, В. Белов, спираючись на зміни та розширення функцій дитячих оздоровчих таборів, виокремлює три основних історичних етапи їх функціонування, а саме: «оздоровчо-виховний» (20-ті – початок 40-х рр. ХХ століття); «оздоровчо-освітньо-виховний» (кінець 40-х – 80 рр. ХХ століття); «поліфункціональний» (90-ті рр. ХХ століття до теперішнього часу). На сучасному етапі розвитку дитячі оздоровчі табори, на думку дослідника, виконують такі специфічні функції: оздоровча, виховна, освітня, розвиваюча, культурологічна, психотерапевтична, комунікативна й компенсуюча. Поряд з цим, В.Белов наголошує на тому, що інтеграційні процеси, які відбуваються в сфері оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків, а також зростання потреби у фізіологічній та психологічній реабілітації та корекції підростаючого покоління потребує в майбутньому подальшого розширення функцій дитячих оздоровчих таборів [1: 8-9].

На відміну від досліджень В.Белова, В. Торшин виділяє етапи історичного розвитку діяльності дитячих оздоровчих таборів на основі розвитку змісту діяльності дитячих оздоровчих таборів, зміцнення матеріально-технічної бази, збагачення науково-методичного забезпечення виховної діяльності. На першому етапі (ХІХ століття), на думку дослідника, організація оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків мала на меті надання додаткової фізичної та військової підготовки майбутніх захисників Вітчизни, вихованців кадетських корпусів. На другому етапі (20-ті роки ХХ століття), основний зміст діяльності дитячих таборів

зосереджується на відновленні та зміцненні фізичного здоров'я дітей та підлітків. Третій етап (30-80-ті роки ХХ століття) характеризується оновленням змісту організації оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків шляхом зміщення головного акценту в бік виховання гармонійно розвиненої особистості. Останній, четвертий етап (початок 90-х років ХХ століття й до сьогодення) вирізняється виникненням нових підходів до змісту виховного процесу, форм та методів роботи й одночасне існування змісту, форм та методів третього етапу з деякими змінами термінології, відповідного до сучасного суспільства.

Найбільш продуктивним з цих етапів по кількісним й якісним показникам, дослідник вважає III етап, який супроводжувався особливо швидкими темпами розвитку системи відпочинку та оздоровлення дітей у 50-80-ті роки, коли щорічно збільшувалась кількість таборів та відпочиваючих в них дітей, зміцнювалась матеріально-технічна база, постійно розвивалось науково-методичне забезпечення виховної діяльності, вдосконалювались форми та методи роботи [4: 71].

І. Фрішман та А. Волохов вважають, що в процесі розвитку системи оздоровлення та відпочинку для кожного періоду характерні відповідні риси, а саме: зміна педагогічних парадигм; збільшення впливу держави на ресурсне, нормативне й кадрове забезпечення системи; залежність розвитку системи виховної діяльності в дитячому оздоровчому таборі від ситуації, яка складається в усьому соціокультурному просторі й соціальній сфері. Дослідники виділяють такі етапи розвитку системи оздоровлення та відпочинку: перший етап – 20-ті-середина 30-х років, другий етап – середина 30-х-кінець 80-х років, третій етап бере свій початок на рубежі 80-х-90х рр. до сучасності. До того ж, І. Фрішман та А. Волохов зазначають, що на кожному етапі спостерігаються процеси модернізації практично всіх форм виховної діяльності й відбувається оновлення змісту відпочинку та оздоровлення дітей.

Слід зазначити, що перший етап (20-ті – середина 30х рр.) дослідники характеризують, як зародження та організаційне оформлення виховної системи дитячого відпочинку, в якому зміст виховної та організаційної роботи регламентувався документами Центрального Комітету ВЛКСМ та ЦР ВПО.

Визначення хронологічних меж другого етапу (середина 30-х – кінець 80-х років), на думку дослідників, пов'язане з провідною роллю профспілкових комітетів в організації виховної діяльності дитячих оздоровчих таборів, які були основним джерелом фінансування оздоровчої компанії в цей період.

Третій етап, як вважають І. Фрішман та А. Волохов, бере свій початок наприкінці 80-х років й характеризується переосмисленням ролі та місця суспільних організацій в державі, що докорінним чином вплинуло на стан профспілок й зміст їх діяльності. До того ж, внаслідок соціально-економічної ситуації, яка склалась в державі на початку 90-х років, виховна система в цілому опинилася в глибокій кризі. Тому, подальший розвиток системи виховної діяльності в дитячих оздоровчих таборах відбувався за допомогою модернізації та пристосування до глибинних змін в суспільстві з урахуванням його соціокультурних потреб [2: 5-11].

На особливу увагу заслуговує періодизація історичного розвитку організації оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків в умовах функціонування дитячих оздоровчих закладів запропонована М. Наказним. По-перше, хронологічні межі генезисно-історичного аналізу, який здійснює дослідник, починаючи з постреволюційної доби до початку 90-их років ХХ століття, співпадають з періодом існування піонерського руху, який в зазначений час істотно впливав на оздоровлення та відпочинок дітей в умовах піонерських таборів.

По-друге, для визначення характерних ознак кожного з історичних періодів функціонування піонерських таборів, дослідник виділяє п'ять компонентів генезисно-історичного аналізу, які ґрунтуються на: 1) соціально-політичних факторах, що відображають систему виховних впливів на юних лєнінців у різноманітних її проявах; 2) концептуально визначеному підході до оздоровлення та відпочинку дітей у певний історичний період і допомагає виділити основні цілі, завдання та зміст виховного процесу; 3) формуванні організаційно-методичних засад, що сприяє відстеженню формування структури та змісту кожного періоду; 4) матеріально-економічних аспектах кожного періоду з урахуванням соціально-економічних особливостей розвитку радянської держави; 5) нормативно-правовому регулюванні організації оздоровлення та відпочинку дітей в умовах піонерського табору [3: 85].

По-третє, при визначенні історичних періодів організації оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків в умовах функціонування піонерських таборів, М. Наказний, визначає чіткі хронологічні межі кожного з них, а саме:



I період (1917-1924рр.) – зародження дитячого оздоровлення в умовах функціонування комуністичного піонерського руху.

II період (1924-1953 рр.) – становлення піонерських таборів як однієї з форм оздоровлення дітей.

III період (1953-1964 рр.) – період інтенсивної діяльності піонерських таборів.

IV період (1964-1985 рр.) – максимального підйому дитячого оздоровлення в умовах піонерських таборів СРСР.

V період (1985-1991 рр.) – перехідний.

Кожний з зазначених періодів, на думку дослідника, має свої характерні особливості, які дозволяють простежити процес становлення та розвитку організації оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків в зазначений час. В контексті нашого дослідження, ми зосередили увагу на деяких особливостях, які характеризують третій, четвертий та п'ятий періоди розвитку піонерських таборів і обмежуються 1953-1991 рр.

Відтак, в період інтенсивної діяльності піонерських таборів (1953-1964 рр.), М.Наказний визначає ряд особливостей, серед яких в контексті нашого дослідження заслуговують на увагу: підвищення ролі профспілкових організацій в оздоровленні дітей у піонерських таборах; проведення II Всесоюзного зльоту піонерів, присвяченого 40-річчю Всесоюзної піонерської організації ім. В.І.Леніна; змагання піонерських загонів під девізом «Ім'я Леніна у серці кожного! Вірність партії ділом доведемо!»; додаткове фінансування будівництва піонерських таборів.

Четвертий період (1964-1985рр.), визначений дослідником, як період максимального підйому дитячого оздоровлення в умовах піонерських таборів СРСР, характеризується значними позитивними структурними та змістовними змінами, головними з яких ми виокремлюємо: організацію і проведення Всесоюзних зльотів різного рівня, піонерських пошукових операцій, оглядів, естафет, акцій; значне покращення роботи профспілкових та комсомольських організацій з дітьми та підлітками; зміцнення зв'язків між комсомолом, піонерською організацією та школою.

На останньому, перехідному періоді (1985-1991рр.), поряд з іншими, дослідник розкриває такі характерні особливості: закінчення монополії піонерського руху в оздоровленні дітей та занепад комуністичної ідеології, створення альтернативних оздоровчих таборів, поступовий перехід від піонерських таборів до дитячих оздоровчих закладів.

Як бачимо, визначені М.Наказним періоди розвитку організації оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків, мали характерні для кожного періоду особливості, які впливали на організацію освітньо-виховної роботи в таборах в різні часи.

Узагальнюючи вищезазначене, можемо констатувати, що проблема історичного розвитку організації освітньо-виховної роботи в дитячих оздоровчих таборах недостатньо розкрита. В більшості робіт, присвячених історико-генезисному аналізу організації оздоровлення та відпочинку дітей, надається загальна характеристика діяльності дитячих оздоровчих таборів на різних етапах їх функціонування. Тому вважаємо за необхідне визначити етапи розвитку освітньо-виховної роботи дитячих оздоровчих таборів другої половини ХХ – початку ХХІ століття.

Для визначення етапів розвитку організації освітньо-виховної роботи в дитячих оздоровчих таборах зосередимо увагу на показниках, які дозволяють виділити характерні для кожного етапу особливості, а саме: змістовні особливості організації освітньо-виховної роботи, кадрове забезпечення дитячих оздоровчих таборів, розвиток мережі закладів оздоровлення та відпочинку.

Враховуючи зазначені показники, нами визначено чотири етапи розвитку освітньо-виховної роботи в дитячих оздоровчих таборах в період з другої половини ХХ – початку ХХІ століття.

Перший етап (кінець 50-х – початок 80-х рр.) – визначальний.

Другий етап (80-ті – початок 90-х рр.) – особистісно-зорієнтований.

Третій етап (90-ті рр.) – перехідний.

Четвертий етап (з 2000-ого) – інноваційний.

Обґрунтуємо історичні етапи розвитку освітньо-виховної роботи в дитячих оздоровчих таборах (з другої половини ХХ до початку ХХІ ст.). Розглянемо характерні для кожного етапу особливості організації освітньо-виховної роботи з дітьми за вищезазначеними показниками:

*Перший етап (кінець 50-х – початок 80-х рр.)* визначальний.

На даному етапі відбувались істотні зміни в змістовному наповненні освітньо-виховної роботи (впровадження вікової програми роботи з дітьми, проведення науково-практичних

конференцій з питань організації літнього відпочинку, посилення ролі дитячих оздоровчих таборів як міжвідомчих методичних центрів, визначення місця позашкільних закладів в системі соціального виховання підростаючого покоління, а також змісту, форм і методів роботи з дітьми тощо); проводилась робота з питань підвищення якості підбору та підготовки педагогічних кадрів (визначення штатного розкладу педагогічних кадрів, окреслення вимог до підбору та підготовки педагогічних кадрів, розробка та впровадження посадових обов'язків для кожного педагогічного працівника, впровадження програми «Орієнтир» тощо); відбувалось інтенсивне розширення мережі піонерських таборів завдяки розробці та впровадженню нормативно-правової бази, збільшенню фінансування дитячого оздоровлення та відпочинку, широкої диференціації типів піонерських таборів, підвищенню ролі профспілкових організацій в організації оздоровлення та відпочинку дітей тощо.

*Другий етап (80-ті – початок 90-х рр.) особистісно-зорієнтований.*

Характерними особливостями другого етапу є перенесення акцентів освіти і виховання на особистість дитини та виникнення гуманістичної педагогіки; розробка й впровадження нових концептуальних ідей; кризовий стан піонерського руху; підготовка вожатих та вихователів загону за визначеними темами профспілковими та комсомольськими органами на різних рівнях; обов'язкове проходження педагогічної практики студентами педагогічних вузів у заміських піонерських таборах та опанування «Програми підготовки студентів до роботи в заміських піонерських таборах»; розробка та впровадження нормативно-правового забезпечення підготовки студентів педагогічних інститутів до роботи в піонерських таборах; подальший розвиток мережі піонерських таборів, особливо таборів праці та відпочинку, який супроводжувався нормативно-правовим забезпеченням організації оздоровлення та відпочинку дітей та підлітків; розвиток організації оздоровлення та відпочинку дітей за рахунок збільшення кількісного складу дітей і підлітків охоплених оздоровчими заходами, особливо в східному регіоні України.

*Третій етап (90-ті рр.) перехідний.*

Характерними особливостями третього етапу були: дестабілізація організації освітньо-виховної роботи; обмежене використання інноваційних програм; зміна моральних цінностей, яка призвела до негативних наслідків в житті дітей та підлітків; відсутність системи підготовки педагогічних кадрів; перенесення класно-урочної системи в організацію освітньо-виховної роботи дитячих оздоровчих таборів; збільшення кількості робітників, які не мають професійної педагогічної освіти; закриття або перепрофілювання великої кількості заміських стаціонарних дитячих оздоровчих таборів; розширення в цей час кількісного складу таборів оздоровлення та відпочинку, яке відбувалось за рахунок відкриття літніх таборів на базі загальноосвітніх навчальних закладів тощо.

*Четвертий етап (2000 рік – теперішній час) інноваційний.*

Характерними особливостями даного етапу можна вважати гуманізацію організації оздоровлення та відпочинку дітей та підлітків, яка реалізується через педагогічну взаємодію та супроводжується педагогічною підтримкою дітей та підлітків в умовах функціонування дитячих оздоровчих таборів; підвищення вимог до підготовки та підбору педагогічних кадрів для роботи в закладах оздоровлення та відпочинку, які передбачають наявність у педагогів ряду професійних якостей, якісну теоретичну підготовку та уміння застосовувати теоретичні знання на практиці, наявність педагогічної освіти; збільшення кількісного складу дитячих оздоровчих таборів шляхом створення закладів оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків з денним перебуванням; зростання відсоткового коефіцієнту оздоровлених дітей відповідно до загальної кількості дітей, які мешкають в Україні; зменшення кількості позаміських закладів оздоровлення та відпочинку, що не сприяє підвищенню якості оздоровчих послуг.

**Висновки.** Таким чином, враховуючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що починаючи з середини ХХ століття до теперішнього часу розвиток освітньо-виховної роботи в дитячих оздоровчих таборах відбувався нерівномірно. На основі визначення характерних особливостей процесу розвитку організації оздоровлення та відпочинку дітей в зазначений період, нами виділено чотири етапи розвитку освітньо-виховної роботи дитячих оздоровчих таборів, а саме: перший етап (кінець 50-х – початок 80-х рр.) – визначальний; другий етап (80-ті – початок 90-х рр.) – особистісно-зорієнтований; третій етап (90-ті рр.) – перехідний; четвертий етап (з 2000-ого) – інноваційний.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Белов В.Н. Продуктивность деятельности детей в летнем оздоровительном лагере как условие их самореализации: автореферат дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец.

13.00.01 «общая педагогика, история педагогики и образования» / Белов В.Н. – Саранск, 2010. – 18с.

2. Воспитательная направленность работы детского оздоровительного лагеря / [авт. текста А. В. Волохов, И. И. Фришман]– М.: ГОУДОД ФЦРСДОД, 2006. – 128с.

3. Наказний М.О. Проектування діяльності дитячого оздоровчого закладу: теорія і технологія // С.О.Сисоєвої: Монографія. – Дніпропетровськ, 2010. – 476с.

4. Торшин В.Н. Детские оздоровительные лагеря. // Народное образование. – 2010. – № 3. – С. 68-72

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Олексієнко Наталія Валеріївна** – здобувач наукового ступеню кандидата педагогічних наук за спеціальністю – 13.00.01. при Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка.

**УДК 378.1+37.08**

**Наталія ЧЕРЕДНІЧЕНКО (Кіровоград, Україна)**

## ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ МЕНЕДЖМЕНТУ ПЕРСОНАЛУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*Управління як невід’ємна частина педагогічної системи навчального закладу, її системотворча засада має об’єктивну природу, але за механізмом реалізації – це суб’єктивний процес. Воно може бути переважно інтуїтивним або спиратися на наукові основи. У зв’язку з цим надзвичайно важливо визначити, як співвідносяться практика і теорія управління. Але концептуалізація теорії управління навчальним закладом не стала актуальним питанням вітчизняної науки. Це пов’язано з тим, що наші вчені цілком орієнтувалися на положення загальної теорії управління і теорії соціального управління. Фактично сутність багатьох шкільнознавчих робіт полягала в перенесенні загальних положень теорії управління на освітнє підґрунтя. При цьому особливості навчальних закладів ураховувалися переважно на технологічному, а не на концептуальному рівні.*

*У зв’язку з цим актуальним щодо управління навчальним закладом є вислів В. Афанасєва про те, що керувати людьми – це насамперед навчати їх того, що і як робити. Істотною особливістю управління навчальним закладом є характер його взаємозв’язку із зовнішнім середовищем. Необхідність такого взаємозв’язку визначається відкритим, динамічним характером педагогічної системи навчального закладу.*

**Ключові слова:** професійна компетентність, управління навчальним закладом, менеджмент.

*Management as an integral part of the educational system of an educational institution, its system-forming ambition has an objective nature, but the mechanism of implementation is a subjective process. It can be mostly intuitive or based on scientific foundations. In this regard, it is extremely important to determine how the practice and management theory correlate. But the conceptualization of the theory of management of an educational institution did not become an actual issue of domestic science. This is due to the fact that our scholars are entirely guided by the provisions of the general theory of management and the theory of social management. In fact, the essence of many school studies was to transfer the general provisions of the theory of management to the educational background. At the same time, the peculiarities of educational institutions were taken into account mainly at the technological rather than at the conceptual level. In connection with this, the actual management of the educational institution is the statement of V. Afanasyev that the management of people - is primarily to teach them what and how to do. An essential feature of the management of an educational institution is the nature of its relationship with the external environment. The need for such a relationship is determined by the open, dynamic nature of the educational system of the educational institution.*

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Реалії сьогодення підтверджують потужний вплив людського фактору на ефективність управління навчальним закладом. Адміністрація навчального закладу генерує нові ідеї, впроваджує інновації. Водночас саме адміністрація може бути причиною сповільнення розвитку закладу. Тому дослідження особливостей менеджменту персоналу загальноосвітнього навчального закладу є актуальним науковим завданням.

**Метою статті** є вивчення особливостей функціонування системи менеджменту персоналу загальноосвітнього навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Існують такі дефініції поняття «менеджмент персоналу» та його синонімів:

1. Управління персоналом – самостійна галузь менеджменту, головною метою якої є підвищення виробничої, творчої віддачі та активності персоналу; орієнтація на скорочення частки й кількості виробничих та управлінських працівників; опрацювання та реалізація політики добору і розстановки персоналу; опрацювання правил прийому персоналу на роботу та звільнення його; вирішення питань, пов'язаних з навчанням і підвищенням кваліфікації персоналу. [10].

2. Менеджмент персоналу – це процес вирішення завдань організації шляхом приймання на роботу, збереження, звільнення, удосконалення та належного використання людських ресурсів[10].

На нашу думку, найбільш об'єктивним та змістовним визначенням менеджменту персоналу може бути таке:

Менеджмент персоналу – це адекватний цілям організації вплив на робочу силу.

Головними поняттями менеджменту персоналу є: організація, персонал, менеджмент. Об'єктом менеджменту персоналу є, по-перше, організація як соціальна інституція в усіх її проявах, але переважно у сфері економіки. Іншими об'єктами менеджменту персоналу є структурні підрозділи організацій та їхній персонал, окремий працівник як посадова особа та особистість. Досить широко використовується термін «організація» на позначення процесу (організація праці, організація управління тощо).

Ще одне ключове слово «менеджмент» (англ. Management –«управління») – керування організацією, структурним підрозділом, трудовою поведінкою персоналу організації.

Об'єктом менеджменту персоналу є трудова поведінка людей у процесі спільної праці. Суб'єктами менеджменту персоналу є посадові особи, причетні до виконання загальних функцій менеджменту: планування, організації, мотивації, контролю, а також специфічних функцій залежно від посади. Це керівники функціональних і лінійних підрозділів, кадрова служба, планово-економічні підрозділи, відділ організації праці й заробітної плати, відділ охорони праці й техніки безпеки, а також очільники організації.

Диференціюються формальна і неформальна системи управління персоналом.

Формальна система характеризується:

- а) жорсткою ієрархічністю;
- б) централізованістю управління (зв'язки між підрозділами одного рівня організаційної структури здійснюються через центр);
- в) використанням жорстких посадових інструкцій;
- г) вичерпним формулюванням завдань для підлеглих;
- г) вихованням і заохоченням ретельності, старанності й виконавської дисципліни в працівників;
- д) прагненням підлеглих чітко виконати настанови начальника.

Неформальна система:

- а) не забороняє діяти, переступаючи через рівні організаційної структури управління персоналом;
- б) дає простір горизонтальним зв'язкам;
- в) дозволяє працівникам самим формувати свою посаду, незважаючи на інструкції;
- г) створює умови, за яких підлеглому лише ставлять завдання, а як він буде їх виконувати – його справа;
- г) стимулює ініціативу, творчий підхід до справи;
- д) формулює головну мету для працівника: розв'язати проблему, надати результат;
- е) дає змогу виконавцеві самому брати участь у постановці завдання, яке йому належить виконувати;
- е) завдання пропонуються в загальному вигляді без вичерпних інструкцій. Число контрольних показників зводиться до мінімуму.

Система лінійного та функціонального управління персоналом складається з таких підсистем.

1. Підсистема планування та маркетингу персоналу (розробка кадрової політики, розробка стратегії управління персоналом, аналіз кадрового потенціалу, аналіз ринку праці, організація кадрового планування, планування й прогнозування потреби в персоналі, організація реклами, підтримка взаємозв'язку із зовнішніми джерелами, які забезпечують кадрами організацію).

2. Підсистема найму та обліку персоналу (організація найму персоналу, організація співбесід, оцінки, відбору й прийому персоналу на роботу, облік прийому, перемішень, заохочень і звільнень персоналу, управління зайнятістю персоналу, діловодство).

3. Підсистема трудових відносин (аналіз і регулювання групових і особистісних відносин, аналіз і регулювання відносин керівництва, управління виробничими конфліктами та стресами, соціально-психологічна діагностика, дотримання етичних норм, взаємодія з профспілками, розгляд скарг і позовів, управління стабільністю трудового колективу, аналіз плинності кадрів, планування виходу на пенсію).

4. Підсистема використання персоналу (розстановка персоналу, розробка посадових інструкцій, регламентація роботи, контроль за трудовою дисципліною).

5. Підсистема управління умовами праці (дотримання вимог психофізіології праці, дотримання вимог ергономіки праці, дотримання вимог технічної естетики, охорона праці й техніка безпеки, охорона навколишнього середовища, воєнізована охорона організації та окремих посадових осіб).

6. Підсистема розвитку персоналу (професійна орієнтація персоналу, професійна підготовка персоналу, перепідготовка й підвищення кваліфікації персоналу, уведення на посаду, адаптація нових працівників, оцінка кандидатів на вакантну посаду, поточна періодична оцінка кадрів, організація раціоналізації та винахідництва, реалізація службової кар'єри і професійного просування, організація роботи з кадровим резервом).

7. Підсистема мотивації поведінки персоналу (управління мотивацією поведінки персоналу, тарифікація трудового процесу, розробка систем оплати праці, розробка форм участі персоналу в прибутку й капіталовкладенні, розробка форм морального заохочення, організація нормативно-методичного забезпечення системи управління персоналом).

8. Підсистема соціального розвитку (організація харчування, управління житлово-побутовим обслуговуванням, розвиток культури й фізичне виховання, забезпечення охорони здоров'я й відпочинку, забезпечення дитячими закладами, управління соціальними конфліктами, організація соціального страхування, організація забезпечення продуктами харчування й товарами народного вжитку).

9. Підсистема розвитку оргструктур управління (аналіз чинної оргструктури управління, проектування нової оргструктури управління, розробка штатного розпису, формування нової оргструктури управління, розробка й реалізація рекомендацій щодо розвитку стилю та методів управління).

10. Підсистема правового забезпечення (дотримання трудового законодавства в трудових відносинах, узгодження розпорядчих документів з управління персоналом, проведення консультацій з правових питань).

11. Підсистема інформаційного забезпечення (статистичний облік персоналу, інформаційне й технічне забезпечення управління персоналом, забезпечення персоналу науково-технічною інформацією, організація роботи органів масової інформації).

12. Підсистема організації праці (нормування праці, організація та обслуговування робочих місць).

Важливою є нормативно-правова база менеджменту персоналу. Специфічною особливістю менеджменту персоналу порівняно з іншими функціональними видами менеджменту є те, що робота з людьми, пов'язана з працевлаштуванням, переведенням на посаду, звільненням з роботи, організацією оплати праці, підготовкою та підвищенням кваліфікації, регулюванням робочого часу, створенням сприятливих умов праці, оцінюванням персоналу тощо, що вимагає чіткої регламентації прав і обов'язків усіх учасників трудових відносин. Це досягається шляхом ухвалення відповідних законодавчих актів державними органами влади та розробки науково-методичних документів (правил, положень, норм, інструкцій, рекомендацій, характеристик тощо).

Основними законодавчими актами, які регулюють трудові відносини в Україні, є:

1. Кодекс законів про працю (КЗпП) [8]. КЗпП визначає правові засади й гарантії здійснення громадянами України права розпоряджатися своїми здібностями до продуктивної і творчої праці.

КЗпП містить такі розділи:

- загальні положення;
- колективний договір;
- трудовий договір;

- забезпечення зайнятості вивільнених працівників;
- робочий час;
- час відпочинку;
- нормування праці;
- оплата праці;
- гарантії і компенсації;
- гарантії при покладенні на працівників матеріальної відповідальності за шкоду, заподіяну підприємству, установі, організації;
- трудова дисципліна;
- охорона праці;
- праця жінок;
- праця молоді;
- пільги для працівників, які поєднують роботу з навчанням;
- індивідуальні трудові суперечки (конфлікти);
- професійні спілки, участь працівників в управлінні підприємствами, установами, організаціями;
- трудовий колектив;
- державне соціальне страхування;
- нагляд і контроль за додержанням законодавства про працю.

2. Закон України «Про зайнятість населення» [1], який визначає правові економічні та організаційні основи зайнятості населення та його захисту від безробіття, а також соціальні гарантії з боку держави щодо реалізації громадянами права на працю.

3. Закон України «Про колективні договори і угоди» [2], який визначає правові засади розробки, укладення та виконання колективних договорів і угод з метою регулювання трудових відносин та забезпечення соціально-економічних інтересів працівників та власників.

4. Закон України «Про порядок вирішення колективних трудових спорів (конфліктів)» [3], що визначає правові та організаційні засади функціонування системи заходів з вирішення колективних трудових спорів (конфліктів) і спрямований на забезпечення взаємодії сторін соціально-трудова відносин у процесі врегулювання колективних трудових спорів (конфліктів), що виникли між ними.

5. Закон України «Про оплату праці» [4], що визначає економічні, правові та організаційні засади оплати праці працівників, які перебувають у трудових відносинах, на підставі трудового договору з підприємствами, установами, організаціями всіх форм власності та господарювання, а також з окремими громадянами та сфери державного й договірної регулювання оплати праці, і спрямований на забезпечення відтворювальної і стимулювальної функції заробітної плати.

6. Закон України «Про охорону праці» [5] – визначає основні положення щодо реалізації конституційного права громадян на охорону їхнього життя і здоров'я в процесі трудової діяльності, регулює за участю відповідних державних органів відносини між власником підприємства, установи та організації або уповноваженим ним органом із працівником з питань безпеки, гігієни праці та виробничого середовища і встановлює єдиний порядок організації охорони праці в Україні.

7. Закон України «Про пенсійне забезпечення» [6] – гарантує всім непрацездатним громадянам України право на матеріальне забезпечення за рахунок суспільних фондів споживання шляхом надання трудових і соціальних пенсій. Закон спрямований на те, щоб повніше враховувалася суспільно корисна праця як джерело зростання добробуту народу й кожної людини, встановлює єдність умов і норм пенсійного забезпечення працівників.

Науково-методичне забезпечення менеджменту персоналу – це сукупність документів організаційно-методичного, організаційно-розпорядчого, нормативно-технічного та техніко-економічного характеру, які визначають норми, правила, вимоги, характеристики та інші дані, що використовуються для вирішення завдань організації праці й менеджменту персоналу. Ці документи затверджуються в установленому порядку відповідним компетентним органом чи керівництвом організації.

Науково-методичне забезпечення менеджменту персоналу містить дві групи документів:

1) нормативні акти, які визначають норми, правила, вимоги, характеристики та інші дані, розробляються й затверджуються відповідними компетентними органами (міністерствами, відомствами, іншими державними органами й міжнародними організаціями);

2) документи, які розробляються для внутрішнього використання й затверджуються керівництвом організації.

До першої групи документів науково-методичного забезпечення менеджменту персоналу належать:

1. Класифікатор професій **ДК 003:2010**, розроблений Українським науково-дослідним інститутом праці Мінпраці та соціальної політики України [7]. Класифікатор професій використовується в автоматизованих системах керування для вирішення таких завдань:

– розрахунків чисельності працівників, обліку складу і розподілу кадрів за професійними угрупованнями різних рівнів класифікації, планування додаткової потреби в кадрах;

– систематизації статистичних даних щодо праці за професійними ознаками;

– аналізу та підготовки до публікації статистичних даних, а також розроблення відповідних прогнозів стосовно зайнятості, доходів, охорони праці, освіти, перепідготовки кадрів, що вивільняються тощо;

– підготовки статистичних даних для періодичних оглядів зі статистики праці, що розробляються Міжнародною організацією праці;

– вирішення питань контролю й аналізу міжнародної міграції, міжнародного набору та працевлаштування трудівників.

Ефективність функціонування системи менеджменту персоналу значним чином залежить від якості інформаційного забезпечення. Інформаційне забезпечення менеджменту персоналу – це сукупність відомостей про стан керованої підсистеми (персонал і його оточення, тенденції її розвитку, що надходять до суб'єкта управління лінійних, функціональних керівників і працівників кадрової служби). При цьому під інформацією слід розуміти не будь-які відомості про персонал, умови праці, ринок праці, а лише сприйняті й визначені як корисні для вирішення завдань менеджменту персоналу [9].

**Висновки та перспективи подальших розвідок наперед.** Управління як невід'ємна частина педагогічної системи навчального закладу, її системотворча засада має об'єктивну природу, але за механізмом реалізації – це суб'єктивний процес. Воно може бути переважно інтуїтивним або спиратися на наукові основи. У зв'язку з цим надзвичайно важливо визначити, як співвідносяться практика і теорія управління. Але концептуалізація теорії управління навчальним закладом не стала актуальним питанням вітчизняної науки. Це пов'язано з тим, що наші вчені цілком орієнтувалися на положення загальної теорії управління і теорії соціального управління. Фактично сутність багатьох школознавчих робіт полягала в перенесенні загальних положень теорії управління на освітнє підґрунтя. При цьому особливості навчальних закладів ураховувалися переважно на технологічному, а не на концептуальному рівні.

У зв'язку з цим актуальним щодо управління навчальним закладом є вислів В. Афанасьєва про те, що керувати людьми – це насамперед навчати їх того, **що і як** робити. Істотною особливістю управління навчальним закладом є характер його взаємозв'язку із зовнішнім середовищем. Необхідність такого взаємозв'язку визначається відкритим, динамічним характером педагогічної системи навчального закладу. Особливістю зовнішнього середовища навчального закладу є його різноманітність і суперечливість. У ньому є позитивні й негативні чинники, прогресивні й консервативні тенденції. У зв'язку з цим в одному разі, управління нейтралізує й мінімізує негативні впливи макро- й мікросередовища, а в іншому, – переносить у практику роботи навчального закладу позитивні тенденції соціального життя суспільства [11].

#### БІБЛІОГРАФІЯ

1. Закон України від 05 липня 2012 року № 5067-VI «Про зайнятість населення» <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/5067-17>
2. Закон України від 01 липня 1993 року № 3356-XII «Про колективні договори і угоди» <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/main/3356-12>
3. Закон України від 3 березня 1998 р. № 137/98-ВР "Про порядок вирішення колективних трудових спорів (конфліктів)" <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/137/98-%D0%B2%D1%80>
4. Закон України "Про оплату праці" від 24.03.1995 р. № 108/95-ВР <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/108/95-%D0%B2%D1%80>
5. Закон України від 14 жовтня 1992 року № 2694-XII «Про охорону праці» <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2694-12>
6. Закон України від 05 листопада 1991 року № 1788-XII «Про пенсійне забезпечення» <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1788-12>
7. Класифікатор професій ДК 003:2010 Затверджений наказом Державного комітета України з питань технічного регулювання та споживчої політики від 28 липня 2010 року N 327

8. Кодекс Законів України про працю / Упорядник і наук. ред. В. Вакулєнко. – К. : Істина, 2001. – 800 с.
9. Скібіцька Л. І. Менеджмент / Л. І. Скібіцька, О. М. Скібіцький. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 416 с, 388
10. Управління персоналом в системі менеджменту; [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kafedra-uspeha.narod.ru/Enp/kafedra/10uprpers/10uprpers2.html#a0>
11. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом : навчальний посібник / Євген Миколайович Хриков. – К. : Знання, 2006. – 374 с., Крушельницька О. В. Управління персоналом : навчальний посібник / О. В. Крушельницька, Д. П. Мельничук. – К. : «Кондор», 2003. – 296 с.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Череди́ченко Наталя Юрївна** – кандидат педагогічних наук, директор, комунального закладу "Педагогічний ліцей Кіровоградської міської ради Кіровоградської області".

*Наукові інтереси:* професійна освіта, компаративна педагогіка.



**ЗМІСТ**

<b>ЗАГАЛЬНООСВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗШИРЕННЯ Й МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ</b> .....	3
<i>МИКОЛА САДОВИЙ</i> . АКМЕОЛОГІЯ ТА ШКІЛЬНА ОСВІТА .....	3
<i>АНТОНИНА КОЛЕВА ЦЕНКОВА</i> . МЕЖДУКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНОСТ: ВЪПРЕКИ РАЗЛИЧИЯТА .....	7
<i>ЛЮБОВ ПАНЧЕНКО</i> . ДО ПИТАННЯ РОЗШИРЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА.....	10
<i>ЕЛЕНА ЛАВРЕНЦОВА, ПЕТЪР ПЕТРОВ</i> . ЦЕЛИТЕ И СЪДЪРЖАНИЕТО НА ОБУЧЕНИЕТО КАТО СЛЕДСТВИЕ ОТ РАЗВИТИЕТО НА СОЦИОКУЛЬТУРНАТА СРЕДА .....	13
<i>ЙОЛАНТА ЛАСАУСКЕНЕ, ЗИТА МАЛЬЦЕНЕ</i> . ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ .....	18
<i>ГЕННАДІЙ ДЪЯКОНОВ</i> . ПСИХОЛОГІЯ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ДІАЛОГІЧНИЙ ПІДХІД.....	24
<i>ВОЛОДИМИР МОРКУН, СВІТЛАНА ГРИЩЕНКО</i> . АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ НА ОСНОВІ КОМПЛЕКСНОГО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ ТА ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ .....	28
<i>МАРИЯ ТЕНЕВА</i> . ПРОДЪЛЖАВАЩО ОБУЧЕНИЕ И ПРОФЕСИОНАЛНА РЕАЛИЗАЦИЯ НА ЛИЧНОСТТА .....	31
<i>ЕЛЕНА ЛАВРЕНЦОВА</i> . ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ЕЕ ПРОЕКЦИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ .....	36
<i>ВЛАДИСЛАВ ФАДЕЄВ</i> . ЗАГАЛЬНООСВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ГРОМАДСЬКО- ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ РЕСУРСАМИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	41
<i>ВАЛЕРІЙ ГРИЩЕНКО</i> . ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	45
<i>НАТАЛЯ ПАСІЧНИК</i> . МОНИТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЯК КОМПЛЕКСНЕ ОЦІНЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ .....	50
<i>СВІТЛАНА КАРПЛЮК</i> . СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО- АНАЛІТИЧНИХ СИСТЕМ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ У ВИЩИХ ШКОЛАХ .....	55
<i>НАТАЛІЯ ДАВКУШ</i> . ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МОНИТОРИНГУ У ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ .....	58
<i>МАРІАННА ШВАРДАК</i> . ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	62
<i>АЛЛА ВОЗНЯК</i> . ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА СУЧАСНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ.....	65
<i>НІНА БАТЕЧКО</i> . БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС В УКРАЇНІ: ПРІОРИТЕТНІ ЗАВДАННЯ АДАПТАЦІЇ ТА ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ .....	70
<i>НАТАЛЯ КОЛЕСНИЧЕНКО</i> . ІНШОМОВНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА НІМЕЧЧИНИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ: СТАН І ПРОБЛЕМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ .....	75
<i>ОЛЕНА МЕЛАЩЕНКО</i> . ПРОБЛЕМА ТЕХНОКРАТИЗМУ У ВИЩІЙ ТЕХНІЧНІЙ ШКОЛІ І РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА.....	80
<i>СЕРГІЙ РОМАН</i> . КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ АКСІОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ ШКІЛЬНОЇ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ .....	83
<i>СВІТЛАНА ШАНДРУК</i> . ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У США.....	88

<i>ЛАРИСА СТРЕЛЬЧЕНКО.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ВИМОГ .....	93
<i>ОЛЕКСАНДР ГАВРИЛЕНКО.</i> СТВОРЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	98
<i>АННА АРНАУДОВА.</i> ПРЕДИМСТВА И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРЕД СЪДЪРЖАТЕЛНО-ЕЗИКОВОТО ИНТЕГРИРАНО ОБУЧЕНИЕ .....	101
<i>МАРТИН РАНЧЕВ.</i> МОДЕРНИЗАЦИОННИ ПРОЦЕСИ В ОБРАЗОВАНИЕТО В РАКУРСА НА ЕВРОИНТЕГРАЦИЯТА .....	106
<i>ОКСАНА КУЧЕРУК.</i> ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я ЯК РЕЗУЛЬТАТ ЙОГО ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ .....	109
<i>ОЛЬГА ЯКОВЛЄВА.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕОРІЇ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ЯК ОДНІЄЇ З ПРОВІДНИХ ІДЕЙ РОЗВИТКУ В СФЕРІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАННЯ .....	112
<i>НАТАЛІЯ КІЯНОВСЬКА.</i> ГЕНЕЗИС ПОНЯТТЯ «ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ» .....	117
<i>ВІКТОР СЛЮСАРЕНКО.</i> ФІЗИЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ У НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ .....	122
<i>ІРИНА ГОЛОВКО.</i> ВПРОВАДЖЕННЯ НОВІТНИХ ПІДХОДІВ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В АНГЛІЇ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.СТ.) .....	126
<b>НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У НАВЧАННІ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН .....</b>	<b>132</b>
<i>ЯРОСЛАВА КОДЛЮК.</i> МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ .....	132
<i>ТЕТЯНА ДОВГА.</i> ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОБЛЕМИ ВМІННЯ ВЧИТИСЬ ТА ЇЇ ВІДОБРАЖЕННЯ В НАВЧАЛЬНІЙ ЛІТЕРАТУРІ З ПЕДАГОГІКИ .....	136
<i>НАДІЯ КАЛІНІЧЕНКО.</i> ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОГО УРОКУ БІОЛОГІЇ .....	140
<i>ЕВГЕНІЙ АНТИПІН, ВАЛЕНТИНА ДМИТРИЄВА, ПЁТР САМОЙЛЕНКО.</i> ФИЗИЧЕСКИЙ ПАРАДОКС И ПРЕПОДАВАНИЕ ФИЗИКИ .....	144
<i>ОЛЕГ ЦАРЕНКО.</i> САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ЗАГАЛЬНОГО КУРСУ ФІЗИКИ: ПЛАНУВАННЯ, ВПРОВАДЖЕННЯ, КОНТРОЛЬ .....	149
<i>ВІКТОРІЯ ЛЮБАШИНА.</i> ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	154
<i>ОКСАНА ВОЙТОВИЧ.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ ОРГАНІЧНОЇ ХІМІЇ СТУДЕНТАМ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ .....	158
<i>НАТАЛІЯ ХМІЛЬ, ІРИНА МОРКВЯН, АНАСТАСІЯ ВОЛОСОВЦЕВА, САБІНА ГАДІМОВА.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ПРОВЕДЕННІ ВИХОВНИХ ЗАХОДІВ З ІНФОРМАТИКИ .....	162
<i>ГЕННАДІЙ ШИШКІН.</i> РОЛЬ ФІЗИКИ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ .....	166
<i>ЮЛІЯ КОРОТКОВА.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ГРЕЦІЇ ТА КІПРУ .....	172
<i>ОЛЬГА ГАВРИЛЕНКО.</i> ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ .....	177

<i>МАРИНА ЯКОВЛЄВА. ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ ЮРИДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.</i>	181
<i>ІННА ДЕМЕШКО. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ КУРСУ «ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ»</i>	185
<i>ІРИНА ЗАДОРЖНА. ЕФЕКТИВНІ МЕТОДИ І ТЕХНОЛОГІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ</i>	189
<i>МИХАЙЛО КАЛЕНИК. ЕЛЕМЕНТИ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ ПРИ ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ В ШКОЛІ</i>	194
<i>СВІТЛАНА КОВТЮХ. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ ЯК ОСНОВА ЯКІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГА</i>	197
<i>НАТАЛІЯ ПОДОПРИГОРА. АКУСТИЧНИЙ ДАТЧИК У НАВЧАЛЬНОМУ ЕКСПЕРИМЕНТУВАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ</i>	202
<i>ТЕТЯНА ФАДЕЄВА. ІМІТАЦІЙНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ</i>	207
<i>ОЛЕНА ТРИФОНОВА. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИВЧЕННЯ ФОНОНІВ У ЗАГАЛЬНОМУ КУРСІ ФІЗИКИ</i>	211
<i>ОЛЕНА ЗАВРАЖНА. ПРО РОЛЬ СПЕЦКУРСІВ У СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЗИКІВ</i>	217
<i>ОЛЕНА КИРИЧЕНКО. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ РЕГІОНАЛЬНОГО АСПЕКТУ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ УКРАЇНИ В ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ</i>	221
<i>НАТАЛІЯ НАЗАРЕНКО. ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАННІ ІНФОРМАТИКИ СТУДЕНТІВ НЕТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ</i>	224
<i>СВІТЛАНА СТАДНІЧЕНКО. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПРИ АНГЛОМОВНОМУ ВИВЧЕННІ МЕДИЧНОЇ БІОФІЗИКИ</i>	227
<i>YAROSLAV CHERNYONKOV. INNOVATIVE CHARACTERISTICS OF INDIVIDUALIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FOREIGN LANGUAGES AT THE HIGH SCHOOL</i>	232
<i>ОЛЕКСАНДР ЛАБЕНКО. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СВІТІ НАРОСТАЮЧОЇ СКЛАДНОСТІ</i>	236
<i>АНИ ЗЛАТЕВА. ПРОСТРАНСТВЕННЕ ПОСТРОЕННЯ В РИСУНКІТЕ НА 6-7 ГОДИШНІТЕ ДЕЦА КАТО ФОРМА ЗА РАЗВИТИЕ НА ТВОРЧЕСКИЯ ПОТЕНЦИАЛ НА ЛИЧНОСТТА</i>	242
<i>АННА ВЛАСЕНКО. ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА</i>	247
<i>ОКСАНА ГЛУШАК. КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ БАКАЛАВРІВ З ФІЛОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНОГО ЦИКЛУ</i>	252
<i>НАТАЛІЯ ЖОВТЮК. ДИДАКТИКО – МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ</i>	255
<i>ОКСАНА КОВАЛІВ. ЕЛЕКТРОННИЙ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС, ЯК ЗАСІБ КОМПЛЕКСНОЇ ДІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ</i>	260
<i>ЛЮДМИЛА СУХОВІРСЬКА. СУЧАСНІ СИНЕРГЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ</i>	263
<i>ОЛЕНА ДЕЙНЕКА. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН І ФІЗИКИ</i>	266

<b>ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ЯК ЗАПОРУКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ</b> .....	270
<i>ВОЛОДИМИР СКОРОХОД, ТЕТЯНА РУДЕНКО.</i> РІВЕНЬ ВАЛЕОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВУЗУ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ «ВІКОВА ФІЗІОЛОГІЯ ТА ВАЛЕОЛОГІЯ».....	270
<i>ОЛЬГА ДАЦКІВ.</i> ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДРАМАТИЗАЦІЇ У НАВЧАННІ ГОВОРІННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ....	276
<i>ТЕТЯНА ФУРСИКОВА.</i> ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	279
<i>ОЛЕНА ПРЯДКО.</i> ЗБЕРЕЖЕННЯ СПІВАЦЬКОГО ГОЛОСУ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	282
<i>ГАЛИНА ПАНЧЕНКО.</i> ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ПІДХОДІВ ЩОДО ЗМІСТУ І СПРЯМОВАНОСТІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	287
<i>ВАЛЕНТИНА ЧЕРНІЙ.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАУКОВИХ ПОШУКАХ 70-80 РР. ХХ СТ. ....	290
<i>ЮЛІЯ ЗАЙЦЕВА.</i> ЦІННІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ЯК ФАКТОРУ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ.....	293
<i>ІРИНА ШЕПЕНЮК.</i> ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ .....	298
<i>АНЖЕЛИКА ТЕРТИЛОВА.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕЧЕБНОГО МАССАЖА КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ФАКТОРА В ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	302
<i>НАТАЛІЯ ОЛЕКСІЄНКО.</i> ЕТАПИ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРАХ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ).....	307
<i>НАТАЛЯ ЧЕРЕДНІЧЕНКО.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ МЕНЕДЖМЕНТУ ПЕРСОНАЛУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	311

# НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія:  
**Педагогічні науки**

**Випуск 121**  
*I частина*

Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації  
Серія КВ № 15526–4098Р від 19.06.2009 р.  
«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки»

**СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ  
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,  
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ**  
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.

Підписано до друку 29 .04. 2013 р. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Папір офсет.  
Друк різнограф. Ум.др.арк. 16. Тираж 300. Зам. № 7167.

---

**РЕДАКЦІЙНО–ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ**  
Кіровоградського державного педагогічного  
університету імені Володимира Винниченка  
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.  
Тел.: (0522) 28 59 84.  
Факс.: (0522) 24 85 44  
E-Mail.: [mails@kspu.kr.ua](mailto:mails@kspu.kr.ua)



